



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

생활과학석사학위논문

지각된 부모자녀관계가
초등학교 고학년 아동의
긍정심리자본에 미치는 영향
: 학습·여가 균형의 매개효과

2017년 8월

서울대학교 대학원

아동가족학과

허 영 진

지각된 부모자녀관계가
초등학교 고학년 아동의
긍정심리자본에 미치는 영향
: 학습·여가 균형의 매개효과

지도교수 이 강 이

이 논문을 생활과학석사 학위논문으로 제출함
2017년 6월

서울대학교 대학원
아동가족학과
허 영 진

허영진의 석사 학위논문을 인준함
2017년 7월

위 원 장 _____ (인)

부위원장 _____ (인)

위 원 _____ (인)

국문초록

이 연구는 긍정심리자본이 초등학교 고학년 아동에게 의미 있는 발달적 함의를 가지는 것에 주목하여 긍정심리자본 발달의 기제를 탐색하고자 하였다. 이를 위해, 아동의 긍정심리자본, 지각된 부모자녀관계 및 학습·여가 균형이 성별과 학년에 따라 차이가 있는지 살펴보고, 긍정심리자본, 지각된 부모자녀관계, 학습·여가 균형 간의 상관관계를 알아보았다. 다음으로, 지각된 부모자녀관계가 학습·여가 균형과 긍정심리자본에 미치는 영향을 확인한 후, 학습·여가 균형이 지각된 부모자녀관계와 긍정심리자본 간의 관계를 매개하는지 검증하고자 하였다. 이러한 연구목적에 따라 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

- 【연구문제 1】 아동의 긍정심리자본, 지각된 부모자녀관계(자율·지지형, 과보호·기대형) 및 학습·여가 균형은 아동의 성별과 학년에 따라 유의한 차이가 있는가?
- 【연구문제 2】 아동의 긍정심리자본, 지각된 부모자녀관계(자율·지지형, 과보호·기대형)와 학습·여가 균형의 관계는 어떠한가?
- 【연구문제 3】 지각된 부모자녀관계(자율·지지형, 과보호·기대형)는 아동이 지각한 학습·여가 균형과 긍정심리자본에 유의한 영향을 미치는가?
 - 3-1. 지각된 부모자녀관계는 학습·여가 균형에 유의한 영향을 미치는가?
 - 3-2. 지각된 부모자녀관계는 긍정심리자본에 유의한 영향을 미치는가?

【연구문제 4】 학습·여가 균형은 지각된 부모자녀관계(자율·지지형, 과보호·기대형)가 긍정심리자본에 미치는 영향을 매개하는가?

4-1. 학습·여가 균형은 지각된 자율·지지형 부모자녀관계가 긍정심리자본에 미치는 영향을 매개하는가?

4-2. 학습·여가 균형은 지각된 과보호·기대형 부모자녀관계가 긍정심리자본에 미치는 영향을 매개하는가?

이상의 연구문제를 검증하기 위하여 서울, 인천, 대구, 부산에 소재한 초등학교 4곳에 재학 중인 5학년 309명, 6학년 408명, 총 717명의 아동을 연구대상으로 선정하였다. 질문지를 사용하여 지각된 부모자녀관계, 학습·여가 균형, 긍정심리자본을 측정하였다. 이러한 연구절차에 의해 수집된 자료는 SPSS 22.0 프로그램을 이용하여 분석하였으며, 통계방법으로는 기술통계분석, 이원분산분석, Pearson의 적률상관분석, 중다회귀분석, 위계적 중다회귀분석을 사용하였다.

이 연구의 주요 결과는 다음과 같다.

첫째, 연구대상 아동의 긍정심리자본은 중앙값보다 약간 높은 수준이었으며, 성별과 학년에 따른 유의한 차이는 나타나지 않았다. 지각된 부모자녀관계 중 자율·지지형 부모자녀관계는 성별과 학년에 따른 차이가 없었다. 반면, 과보호·기대형 부모자녀관계는 남학생이 여학생에 비해 높게 지각했으며, 학년에 따른 차이는 나타나지 않았다. 학습·여가 균형은 성별에 따른 차이는 없었지만, 5학년이 6학년에 비해 높았다.

둘째, 지각된 부모자녀관계, 학습·여가 균형, 긍정심리자본은 모두 유의한 상관관계가 있었다. 자율·지지형 부모자녀관계는 다른 변인들과 모두 유의한 정적 상관관계를 보였으며, 과보호·기대형

부모자녀관계는 다른 변인들과 모두 유의한 부적 상관관계를 보였다. 학습·여가 균형은 긍정심리자본과 다소 높은 수준의 유의한 정적 상관을 보였다.

셋째, 아동의 성별 및 학년, 부모학력과 주관적 경제수준을 통제했을 때, 지각된 부모자녀관계는 학습·여가 균형 및 긍정심리자본에 유의한 영향을 미쳤다.

넷째, 아동의 성별 및 학년, 부모학력과 주관적 경제수준을 통제했을 때, 학습·여가 균형은 지각된 부모자녀관계와 긍정심리자본의 관계를 부분 매개하였다.

이 연구에서는 초등학교 고학년 아동의 긍정심리자본, 지각된 부모자녀관계 및 학습·여가 균형의 전반적 양상을 확인하였다. 또한 지각된 부모자녀관계가 긍정심리자본에 직접적인 영향력을 가지며, 부모자녀관계와 긍정심리자본의 관계를 학습·여가 균형이 매개함을 입증하였다. 자녀의 자율성이 지지되는 부모자녀관계는 학습·여가 균형 수준을 높여 아동의 긍정심리자본을 향상시키는 반면, 자녀에 대한 과도한 보호와 과잉 기대는 학습·여가의 균형 수준을 저하시켜 결과적으로 긍정심리자본의 발달을 저해한다는 점을 확인함으로써 부모자녀관계의 중요성을 검증하고 학습·여가 균형의 매개 역할을 규명하였다.

주요어 : 긍정심리자본, 부모자녀관계, 자율·지지형 부모자녀관계,
과보호·기대형 부모자녀관계, 학습·여가 균형,
초등학교 고학년 아동

학 번 : 2015-21735

목 차

국문초록

I. 문제제기	1
II. 이론적 배경 및 선행연구 고찰	9
1. 긍정심리자본	9
1) 긍정심리자본의 개념	9
2) 긍정심리자본의 발달적 가치	12
3) 긍정심리자본의 발달	13
4) 긍정심리자본 발달의 관련 요인	15
2. 학령기 아동의 부모자녀관계	17
1) 부모자녀관계의 개념	17
2) 학령기 아동의 부모자녀관계 지각	20
3. 학습·여가 균형	23
1) 학습·여가 균형의 개념	23
2) 학습·여가 균형의 관련 요인	25
4. 긍정심리자본, 지각된 부모자녀관계, 학습·여가 균형의 관계	27
III. 연구문제 및 용어의 정의	29
1. 연구문제	29
2. 용어의 정의	31
1) 긍정심리자본	31
2) 부모자녀관계	31

3) 학습·여가 균형	32
IV. 연구방법 및 절차	33
1. 연구대상	33
2. 연구도구	36
1) 긍정심리자본	36
2) 부모자녀관계	38
3) 학습·여가 균형	39
3. 연구절차	41
1) 예비 조사	41
2) 본 조사	42
4. 자료분석	43
V. 연구결과 및 해석	44
1. 아동의 긍정심리자본, 지각된 부모자녀관계, 학습·여가 균형의 양상	44
1) 아동의 성별과 학년에 따른 긍정심리자본 차이	44
2) 아동의 성별과 학년에 따른 지각된 부모자녀관계 차이	47
3) 아동의 성별과 학년에 따른 학습·여가 균형 차이	49
2. 아동의 긍정심리자본, 지각된 부모자녀관계, 학습·여가 균형의 관계	51
3. 지각된 부모자녀관계가 학습·여가 균형과 긍정심리자본 에 미치는 영향	53
1) 지각된 부모자녀관계가 학습·여가 균형에 미치는 영향	54
2) 지각된 부모자녀관계가 긍정심리자본에 미치는 영향	56

4. 지각된 부모자녀관계와 긍정심리자본의 관계에서 학습· 여가 균형의 매개효과	58
1) 자율·지지형 부모자녀관계와 긍정심리자본의 관계에서 학습· 여가 균형의 매개효과	59
2) 과보호·기대형 부모자녀관계와 긍정심리자본의 관계에서 학습· 여가 균형의 매개효과	62
 VI. 결론 및 논의	 66
 참고문헌	 74
부록	90
Abstract	99

표 목 차

<표 IV-1> 연구대상 아동의 구성	34
<표 IV-2> 연구대상 아동의 일반적 특성	35
<표 IV-3> 긍정심리자본 척도의 문항구성 및 신뢰도	37
<표 IV-4> 부모자녀관계 척도의 문항구성 및 신뢰도	39
<표 IV-5> 학습·여가 균형 척도의 문항구성 및 신뢰도 ..	40
<표 V-1> 아동의 긍정심리자본, 부모자녀관계, 학습·여가 균형 의 양상	45
<표 V-2> 아동의 성별과 학년에 따른 긍정심리자본	46
<표 V-3> 아동의 성별과 학년에 따른 부모자녀관계	47
<표 V-4> 아동의 성별과 학년에 따른 부모자녀관계 이원분산 분석	48
<표 V-5> 아동의 성별과 학년에 따른 학습·여가 균형 ..	49
<표 V-6> 아동의 성별과 학년에 따른 학습·여가 균형 이원 분산분석	50
<표 V-7> 긍정심리자본, 부모자녀관계, 학습·여가 균형의 관계	52
<표 V-8> 부모자녀관계가 학습·여가 균형에 미치는 영향	54
<표 V-9> 부모자녀관계가 긍정심리자본에 미치는 영향	57
<표 V-10> 자율·지지형 부모자녀관계와 긍정심리자본 관계에서 학습·여가 균형의 매개효과	61
<표 V-11> 과보호·기대형 부모자녀관계와 긍정심리자본 관계 에서 학습·여가 균형의 매개효과	64

그림 목 차

<그림 V-1> 자율·지지형 부모자녀관계와 긍정심리자본 관계에서 학습·여가 균형의 매개효과 도식	60
<그림 V-2> 과보호·기대형 부모자녀관계와 긍정심리자본 관계 에서 학습·여가 균형의 매개효과 도식	63

부 록 목 차

<부록 1> 질문지	90
<부록 2> 부모자녀관계 탐색적 요인분석 결과	97
<부록 3> 아동의 성별과 학년에 따른 긍정심리자본 이원분산 분석	98

I . 문제제기

학령후기 아동은 본격적인 청소년기 진입을 앞두고 정서적으로 민감해지는 심리적 변화와 함께 자신을 둘러싼 다양한 사회적 환경 변화에 노출된다. 급격하게 일어나는 다양한 변화로 인해 이 시기의 아동은 불안정하고 혼란스러운 상태를 경험하게 된다. 더욱이, 한국 사회에 만연한 교육열로 인한 학업성취압력과 늘어난 학습시간 때문에 학업 스트레스를 겪거나, 우울이나 불안감과 같은 정서적 부적응을 경험하기도 한다(김영희, 강은정, 2016). 그러나 개인적·환경적 변화를 겪는 모든 아동이 이러한 문제를 경험하는 것은 아니라는 점에 주목할 필요가 있다. 자신의 안팎으로 급작스럽게 닥치는 발달적 변화를 의연하게 받아들이고 적절하게 대처하는 아동은 대개 변화하는 환경에 적응하고 주어진 발달과업을 완수하며 건강하게 성장한다(Petersen & Hamburg, 1986). 반면 다양한 변화에 대응하는 전략이 부족하고 대처자원이 마련되어 있지 않은 아동은 심리사회적 부적응의 문제를 겪게 되며 학업 수행에 있어서도 높은 성과를 달성할 수 없다(이미리, 2002).

기존 연구들은 청소년의 부적응의 유발 요인으로서 주로 환경적 위험요인(Chung & Steinberg, 2006; Cicchetti & Toth, 1998)이나 개인적 취약요인(Richer & Eisemann, 2002)에 주목하여 이를 규명하는 데 초점을 두었다. 그리고 부적응 문제의 개입 전략으로 위험요인, 취약성요인과 같은 부정적 측면을 개선하고 완화시키는 접근법을 채택하였다. 그러나 부정적 측면에 초점을 맞춰 청소년의 부적응 문제를 해결하려는 시도는 기대만큼 효과적이지 못한 것으로 보고되었다(하승수, 2015). 인간의 결함과 문제에 편향된 접근은 문제 현상의 감소와 제거는 할 수 있지만, 앞으로 발생할 수 있는 문제를 예방하는 성과는 없다는 한계점이 드러난 것이다(김지영, 권석만, 2015; Caralono, Berglud, Ryan, Lonczak, & Hawkins, 1998). 이에 청소년의 부적응 행동을 이해하기 위해서 기존의 접근법과는 다른 관점이 필요하다는 논의가 제기되기 시작하면서(Sarracino, Presaghi, Degni & Innamorati, 2011), 개인의 사고, 정서 및

행동에 반영되어 있는 긍정적 특질인 강점(character strengths)을 활용해 부적응을 개선하고자 하는 시도가 생겨났다. Seligman(2002)은 개인의 장점을 계발하고 함양하는 것이 인간의 심리적 부적응 문제에 보다 적극적으로 개입하는 방법이며 문제를 효과적으로 예방하는 방안이 된다고 하였다. 그는 주어진 환경에서 진취적으로 사고하고 행동하도록 하는 개인의 긍정적인 심리적 강점을 심리적 자본(Psychological Capital)이라는 개념으로 제안하였다. 개인을 둘러싼 환경 및 각종 변화에 대하여 개인별로 상이한 반응 양상이나 행동이 나타나는 것은 이러한 심리적 자본의 개인차에 의한 것이라 볼 수 있다(최아라, 이숙, 2016).

Luthans, Luthans와 Luthans(2003)는 심리적 자본으로 자기효능감(Efficacy), 희망(Hope), 복원력(Resilience), 낙관성(Optimism) 등의 네 가지 긍정적인 심리 역량을 지목했다. 그들은 자기효능감, 희망, 복원력, 낙관성이 성취와 성공을 향한 긍정적 인지상태로서 목표 달성을 위한 동기를 부여한다는 개념적 공통성이 있음을 발견하였다. 이러한 공통성에 근거하여 Luthans와 동료들(2003)은 네 가지 변수를 하나의 상위개념으로 통합하고자 하였으며, 최종적으로 구성된 상위개념을 긍정심리자본(Positive Psychological Capital: PPC)이라 명명하였다. 긍정심리자본은 하위 개념의 개별적 이해보다는 한 가지의 통합적인 심리적 자원으로 볼 때 긍정적 반응성 수준이 높아지는 것으로 알려져 있다(여인주, 2015).

긍정심리자본은 자기효능감, 희망, 복원력, 낙관성의 네 가지 긍정심리구성체 각각의 발달이 누적된 동기부여 성향으로(Luthans, Avolio, Avey, & Norman, 2007), 이러한 심리적 역량은 각종 경쟁과 불확실성이 난무하는 현시대적 맥락에서 매우 유용한 대처자원이 된다(Sridevi & Srinivasan, 2012). 긍정심리자본이 잘 형성된 개인은 자신이 가진 가치를 긍정적으로 평가함으로써 자신의 삶을 성공적이고 만족스러운 방향으로 이끌게 된다(김민지, 고재홍, 2016; 이규용, 송정수, 2010; 최아라, 이숙, 2016). 이계순(2015)은 청소년기의 긍정심리자본이 문제 해결이나 목표 달성의 긍정적 성과와 정적 상관이라고 보고하였다. 이를 바탕으로 긍정심리자본 수준이 높은 아동에게 다양하게 변하는 환경은 부적응

문제를 유발하는 스트레스 상황이기보다는 도전적 상황으로서 동기 부여되어 또 다른 성장의 기회가 된다는 것을 예측할 수 있다.

그간 긍정심리자본에 관한 연구는 주로 성인을 대상으로 진행되어 왔으나, 최근 아동 및 청소년을 대상으로 관심이 확장되었다. 하지만 그 범위가 청소년의 진로 준비나 학교 적응도의 선행 변수로 긍정심리자본을 활용한 정도에 그치며(김수진, 2013; 정은영, 2013), 긍정심리자본의 발달을 예측하는 요인에 관한 논의는 부족한 실정이다. 또한, 기존 연구는 통합적 개념으로서의 긍정심리자본보다는 긍정심리자본을 구성하는 하위개념에 대한 개별적인 연구가 주를 이루는 한계점이 있었다(이태영, 노영천, 2014; 하요상, 김은향, 2013). 이 연구에서는 통합적인 심리 자원으로 긍정심리자본의 발달을 예측하는 변수와 그 관계성을 밝힘으로써 초기 청소년기 아동에게 발달적 함의를 가지고 있는 긍정심리자본을 증진시키는 지원 방안을 마련하고자 한다.

우선, 부모의 양육방식은 자녀의 심리사회적 발달을 위한 환경을 조성한다는 점에서(문혜림, 이동형, 2015) 부모 변수를 긍정심리자본의 예측변수로 고려할 수 있다. 본격적인 청소년기로의 진입을 앞둔 학령 후기 아동은 부모로부터 독립 욕구가 커지며 사회적 관계도 또래에게로 점차 확장되어 가지만, 심리적으로는 여전히 부모와의 관계나 부모 지지의 영향을 많이 받는다(고현선, 2014). 한편, 이 시기 아동에게 미치는 부모의 영향력은 부모가 아동을 대하는 양육실제보다 아동이 부모양육태도에 대해 지각하는 방식에 따라 달라지는데(임정하, 2003), 이는 부모자녀관계가 부모와 자녀의 상호작용에 의한 양 방향적 관계라는 점에서 이해 가능하다(Walters & Walters, 1980). 부모 양육은 아동의 입장에서 볼 때 외부에서 주어지는 요인이지만, 아동은 이를 수동적으로 받아들이는 데 그치지 않고 적극적인 주체로서 부모 양육방식을 해석하고 받아들이는 데(정은선, 조한익, 2009). 아동이 부모 양육을 어떠한 유형으로 인식하고 받아들이는지가 부모자녀관계의 질을 결정하며, 부모와의 관계에 대한 아동의 인식은 아동의 발달에 영향을 미친다(Furman & Buhrmester, 1985).

아동의 심리사회적 발달, 특히 자아의 능동적 역할인 자율성 발달과 관련이 깊은 부모자녀관계는 크게 자율·지지형과 과보호·기대형으로 나눌 수 있다. 자율·지지형 부모자녀관계는 부모자녀 간에 충분한 애정표현과 친밀한 행동을 주고받는 친밀·지지와 자녀가 원하는 것을 상시 잘 공급하고 자녀가 하고 싶은 것을 적극적으로 지원하며 허락하는 허용·지원을 포함한다(이미경, 김성희, 2011). 부모의 양육태도를 애정적이고 자율적이며 합리적이라 지각하는 자녀는 자신에 대해 긍정적으로 평가하고, 자신감을 가지고 행동한다(노호은, 2000). 또한 건강한 가족 내에서 긍정적인 영향을 받은 아동은 위기 상황을 긍정적으로 받아들이고 이겨내는 복원력의 발달이 잘 이루어진다(고현선, 2014). 초기 청소년기 아동의 발달과 관련이 있는 또 다른 부모자녀관계인 과보호·기대형 부모자녀관계는 자녀의 능력 이상의 과도한 성취를 요구하거나 과도한 기대감을 표현하는 과잉 기대와 부모의 지위나 힘을 이용해 주도적으로 훈육하는 권위·통제를 포함한다(이미경, 김성희, 2011). 긍정심리자본은 적절한 훈련과 경험을 통해 변화와 발전이 가능한 상태적 특성(state-like)을 가지는 요인인데(Lutuans, 2002), 부모는 민주적, 지원적 양육행동을 통해 자기효능감, 희망, 복원력 및 낙관성 등의 가치를 직접 경험할 환경을 자녀에게 제공할 수 있다는 점에서 긍정심리자본 발달에 긍정적 맥락이 된다. 반면, 지나치게 높은 기대 수준은 아동으로 하여금 부모의 기대에 못미친다는 좌절감을 안겨 주며, 부모의 잦은 간섭과 통제는 자녀의 자신감을 떨어뜨려 긍정심리자본 발달에 부정적 맥락으로 작용할 수 있다. 선행연구를 통해 자기효능감(김정은, 김용주, 2014; 이동영, 1997), 희망(문혜림, 이동형, 2015), 복원력(고현선, 2014; Benard, 2004; Condly, 2006), 낙관성(문혜림, 이동형, 2015)에 대한 부모 영향은 부분적으로 보고된 바 있으나, 긍정심리자본과 지각된 부모자녀관계의 유형 간의 관계에 대한 통합적 증명이 이루어지지 않아 긍정심리자본 발달 기제에 대한 명확한 설명 제공이 어려운 실정이다. 따라서 이 연구를 통해 부모자녀관계의 유형과 긍정심리자본의 관계에 대해 검증하고 그 결과를 제공하고자 한다.

부모자녀관계와 함께 긍정심리자본 발달을 예측하는 또 다른 변인으로 학습·여가 균형을 고려할 필요가 있다. 여가경험상의 즐거움을 통한 몰입 경험은 긍정심리자본의 형성에 중요한 역할을 하는 것으로 알려져 있다(최일선, 2015; Csikszentmihalyi, 1975; Csikszentmihalyi & LeFevre, 1989; Seligman, 2006). 하지만 최근 발표된 한국청소년정책연구원의 「2015 아동·청소년 인권실태조사」 결과에 따르면 초등학생의 다수가 학습과 여가 간의 심각한 양적 불균형을 겪는 것으로 나타났다. 우리나라 아동·청소년의 학습시간은 OECD 가입국 중 최고 수준이며, 2005년 주 5일제 수업을 실시한 이후 놀이와 여가 시간이 증가될 것을 기대하였으나 오히려 주말 사교육 시간이 증가됨에 따라 아동의 놀이 시간이 절대적으로 부족해지는 현상이 나타났다(황옥경, 2012). 초등학생은 발달 특성상 적극적 놀이와 여가 활동을 통해 신체 발달이 이루어지고, 학습으로 인한 스트레스 해소 및 정서적 안정을 얻게 되는데(Gooby, 2003), 학습 위주의 생활패턴으로 인해 여가를 충분히 향유하지 못하고 있다. 아동의 신체적·정서적·사회적 발달의 장이 되는 놀이 및 여가의 가치를 고려할 때, 학습과 여가 간의 균형을 통해 일정 수준의 여가는 반드시 보장되어야 한다.

하지만 학습·여가 균형을 논할 때는 질적인 측면을 고려할 필요가 있다. Suto(1998)는 여가를 주관적 경험이나 여가 참여자가 가지는 마음 상태로 정의하였으며, Mannell과 Bradley(1986)도 여가의 주관적인 의미를 강조했다. 즉, 학습·여가 실태를 질적인 관점에서 보면, 학습시간에 비해 여가시간이 적은 경우에도 개인에 따라 질적으로 만족스러운 여가를 경험할 수 있으며, 이러한 경우는 주관적인 측면에서 학습과 여가가 균형을 이루었다고 판단할 수도 있다. 긍정심리자본에 정적인 영향을 미치는 것도 여가시간의 양 보다는 아동이 주관적으로 지각하는 여가의 질적 측면이다(Russell, 1987). 만일 학습·여가 생활을 균형적이라 지각한다면, 이는 학습과 여가에 시간과 에너지가 질적으로 적절히 배분되어 질적 여가 경험이 만족되는 상황이 되기에 이후에 긍정심리자본의 발달로 연결될 것이라고 예측할 수 있다. 따라서 이 연구에서는 아동이 균형적

이라고 지각하는 학습과 여가 상태가 곧 여가활동의 질적 경험이 만족되는 상태라고 가정하고, 아동이 지각하는 학습·여가 간의 균형과 긍정심리자본 간의 관계를 밝히고자 한다.

이와 더불어, 학습·여가 균형에도 지각된 부모자녀관계의 영향이 있는지 확인할 필요성이 제기된다. 초등학생의 시간 관리에 관한 연구(고영주, 2009; 위주연, 2012)에 따르면 초등학교 고학년 아동의 대다수가 방과 후 시간 활용을 부모의 지시와 통제에 의존하고 있으며, 학습 위주의 시간을 보내는 것으로 나타났다. 또한 청소년들이 부모의 기대에 부응하기 위해 학습시간을 늘리는 대신 운동이나 기타 문화 활동 시간, 수면 시간은 포기하는 현상이 일어나고 있다(김기현, 임희진, 장근영, 김혜영, 황옥경, 2011). 일부는 학습에 대한 자발적인 필요가 반영되어 있을 수도 있지만, 초등학생 시기에 학습 위주의 생활시간 분배는 대개 학습에 대한 부모의 양육 가치가 반영된 경우가 많다. 아동·청소년이 여가 시간에 대해 만족하지 않는 가장 큰 이유가 학업으로 인한 여가시간 부족으로 보고되었다(홍승애, 이재연, 2011). 학업은 의무나 필요, 혹은 강제에 의한 경우가 많지만, 여가는 본질상 놀이성에 의한 자발적 참여로 이루어지는데(Staempfli, 2007), 부모가 제공하는 양육 환경에 따라 여가에 자발적 참여가 어려워질 수 있다. 황옥경(2012)은 의사결정 과정에서 아동의 의사가 성인과 동일한 수준으로 인정되고 아동의 자유로운 의사표현의 격려가 전제된다면 아동의 여가 보장이 가능하다고 하였다. Mannell과 Bradley(1986)도 여가 경험에 대한 선택의 자유를 지각하는 것이 여가경험의 질로 이어진다고 하였다. 자신의 자율적 선택과 결정이 지지받는 양육 환경의 아동은 여가 부족을 해결하기 위해 시간 및 에너지 재분배 등의 방법으로 학습·여가 균형을 꾀할 것이다. Guest(2002)는 자기 삶을 스스로 조절하고 통제하는 주체성(agency)을 경험할 때 질적인 차원의 삶의 균형을 획득할 수 있다고 하였다. 이러한 논의에 따라 이 연구에서는 주체성의 경험 여부를 결정하는 자율·지지형과 과보호·기대형의 부모자녀관계가 아동의 학습·여가 균형에 미치는 영향을 확인하고자 한다.

그동안 부모자녀 관계를 다룬 연구들은 아동의 다양한 발달을 예측하는 요인으로 부모자녀관계에 주목하였지만, 아동이 지각한 부모와의 관계가 어떠한 메커니즘으로 아동의 발달에 영향을 미치는지에 대한 구체적인 검증은 제공되지 않았다(Lloyd & Miller, 1997). 학령기 아동에게 부모의 영향력은 여전히 크지만, 부모양육이 미치는 직접적 영향만으로 아동의 발달을 모두 설명할 수는 없으므로 이들 관계를 매개하는 새로운 변수를 고려할 필요가 제기된다. 학령기 아동에게 부모양육만큼 중요한 영향을 미치는 환경적 맥락으로 학습·여가를 들 수 있다. 이 때 학습·여가 상황에 대한 아동의 주관적 인식이 아동 심리발달의 개인차를 이끌 것으로 추측된다. 학습·여가 균형 상태는 질적 여가 경험의 충족을 의미하며, 이는 긍정심리자본의 발달로 이어진다. 학습·여가를 균형적이라고 인지하는 수준이 개인마다 다른 것을 주목해보면 개인의 긍정심리 발달은 개인 내적 요인의 영향도 반영되어 이루어짐을 추측해볼 수 있다. 한편, 학습·여가 균형은 학습·여가 상황에 대한 판단과 결정을 스스로 할 수 있는 행동적 자율성(behavioral autonomy) 수준에 따라 달라질 수 있는데, 학령기 아동에게 행동적 자율성은 부모로부터 의사결정권이 이전됨에 따라 생겨나므로 학습·여가 균형에 대한 아동의 주관적 판단은 결국 자율성을 부여하는 부모자녀관계와 무관하지 않을 것으로 예상된다. 지각된 부모자녀관계가 긍정심리자본에 영향을 미치는 과정을 아동이 지각한 학습·여가 균형이 매개하는 것이 검증되면, 긍정심리자본 발달에 직접적으로 영향을 미치는 부모자녀관계의 중요성은 물론이고, 부모자녀관계가 긍정심리자본에 미치는 영향력이 아동이 지각한 학습·여가 균형 수준에 따라 달라질 수도 있음이 확인되므로, 이를 통해 긍정심리자본 증진을 위한 개입의 구체적인 방안 제시가 가능할 것으로 기대된다.

이상에서 살펴본 바와 같이, 긍정심리자본은 초기 청소년기에 해당하는 초등학교 고학년 아동이 다양한 발달적 변화를 겪을 때 긍정적 자아개념을 가지고 잘 극복해내도록 하는 중요한 요소이며, 이 시기에 얻은 자아상은 성인기 삶의 예측 변수가 되기에 그 중요성이 더욱 강조된다. 또한, 초등학교 고학년 시기는 과중한 학업 부담으로 인해 학습과 여가

간의 균형이 무너지기 시작하고, 생활 관리의 자율성 획득에 있어 부모와의 관계의 영향력이 대두되는 시기이므로, 이들을 대상으로 긍정심리자본의 향상을 예측하는 변인들 간의 관계를 탐구하고자 한다. 아동의 관계적 맥락인 부모 특성과 아동을 둘러싼 환경적 맥락인 학습·여가의 균형을 함께 고려하여 긍정심리자본의 발달을 이끄는 구체적인 관계를 검증하고자 한다. 이를 통해 지금까지 명확하게 규명되지 않았던 아동의 긍정심리자본의 개인차를 이끄는 요인을 밝히고, 아동의 긍정심리자본 향상을 지원하는 바람직한 부모자녀관계를 모색하는 데 기초자료를 마련할 수 있으리라 기대된다.

II. 이론적 배경 및 선행연구 고찰

이 장에서는 긍정심리자본의 개념과 발달, 긍정심리자본과 관련된 변인인 부모자녀관계 및 학습·여가 균형에 대한 이론적 배경과 선행연구를 고찰하고자 한다. 이를 통해 앞에서 제기된 연구의 필요성을 구체화하고 이 연구의 연구문제를 도출하고자 한다.

1. 긍정심리자본

1) 긍정심리자본의 개념

긍정심리자본(Positive Psychological Capital)은 발전을 추구하는 ‘개인의 긍정적 심리상태’로, 과업의 성공이나 성취에 대한 긍정적인 동기부여 성향을 의미한다(Luthans, Youssef, & Avolio, 2007). 긍정심리자본은 경제자본, 인적자본 및 사회자본 등에 사용된 자본의 개념을 확장하여 인간의 긍정심리를 자본화한 것이다. 자본이 여러 형태로 존재하며, 개인의 자질도 자본의 일종으로 볼 수 있다는 견해에 기반을 두었다(Bourdieu, 1986). Luthans와 동료들(2007)은 유한한 전통 자본보다 지속 가능하며 경쟁우위의 자본인 심리적 자본의 중요성을 강조하였고, 개인의 긍정적 정서는 전통 자본이 생산에 기여하는 이상의 성과를 낼 수 있다고 하였다.

긍정심리자본은 자기효능감(Efficacy), 희망(Hope), 복원력(Resilience), 낙관성(Optimism)의 네 가지 하위요소를 포함한 다차원적 상위구성개념이다. 첫째, Bandura(1986, 1997)의 사회인지이론을 기초로 한 자기효능감은 주어진 상황에서 특정 과업을 성공적으로 수행하기 위해 필요한 동기부여와 인지적 자원, 행동의 방향을 결집할 수 있는 자기 능력에 대한 믿음으로 정의된다(Stajkovic & Luthans, 1998). 즉, 과제를 수행하는 상황에서 적합하게 대처하는 자신의 유능성에 대한 판단이며, 그것을 수행

할 수 있다는 기대를 뜻한다(Peterson & Stunkard, 1992). 이는 특정 행동을 선택하거나 지속하는 데 가장 중요한 영향력을 미치는 심리적 요인 중 하나이다(최일선, 2015).

둘째, 희망은 목표를 성공적으로 달성하고자 하는 의지(agency)와 목표를 이루기 위한 경로사고(pathway)에 기반을 둔 긍정적 동기부여 상태로 정의되며(Snyder, Irving, & Anderson, 1991), 자기 동기부여 및 자율성과 관련이 있다(Luthans et al., 2007). 경로사고는 설정한 목표를 달성하기 위한 실천 방안과 어려운 상황에 봉착했을 때 새로운 대안을 찾는 인지적 능력으로(최일선, 2015), 특정 상황에 자신이 적용한 경로사고가 효과적으로 작동한 경험은 또 다른 도전을 향한 열정을 일으키는 선순환 효과가 있다(Luthans, Youssef-Morgan, & Avolio, 2015). 의지는 목표를 달성하기 위해 경로사고를 사용하는 능력에 대한 내적인 자신감과 에너지이다(Snyder, 2002).

셋째, 복원력은 역경, 마찰, 실패나 심지어 긍정적 사건과 점진적 책임감에 직면했을 때 다시 돌아오거나 회복할 수 있는 능력으로 정의된다(Luthans, 2002). 긍정심리자본의 복원력은 좌절과 실패로부터 원 상태로 단순히 되돌아가는 것을 포함해 역경 속에서 삶의 가치와 의미를 찾고 성장과 발전을 하는 것이다(Raivich & Shatte, 2002). 긍정적인 적응의 결과물인 복원력은 위험 상황에서 단순하게 부적응 문제를 일으키지 않는다는 소극적 의미로부터 성장과 발달이라는 적극적 의미까지 포함한다고 볼 수 있다(이계순, 2015). 변화로 인한 불확실성이 커 즉흥적 대응, 유연함, 적응력이 요구되는 상황에서 복원력의 가치는 더욱 강조된다(이동섭, 최용득, 2010).

마지막으로, 낙관성은 긍정적인 사건은 개인적, 영구적, 확대적 원인에 따라, 부정적인 사건은 외부적, 일시적, 특수적 상황 요인에 기인한 것으로 해석하는 귀인 양식이다(Seligman, 2006). 낙관적인 사람은 긍정적 사건의 원인이 대부분 스스로 통제할 수 있는 부분이었고, 그 요소가 시간과 상황을 뛰어넘어 지속될 수 있는 것으로 본다. 반면, 부정적 사건 발생은 일시적이고 그 사건에 국한되며, 자신과 관련이 없는 외부 요인

에 의한 것으로 보는 외부 귀인 성향을 나타낸다. 따라서 낙관적인 사람은 자기 확신을 바탕으로 긍정적인 기대를 발전시키며 목표에 다가선다(이동섭, 최용득, 2010). 긍정심리자본의 낙관성은 현실적 낙관주의와 유연한 낙관주의의 강점을 수용한 것으로, 모든 성공을 내부로 귀인하고 삶의 모든 면을 스스로 통제할 수 있다고 생각하거나 모든 실패의 원인을 외부로 돌려 책임을 회피하고자 하는 양극단의 자세를 취하지 않는 것을 일컫는다(Schneider, 2001; Peterson, 2000).

자기효능감, 희망, 복원력, 낙관성은 개인수준의 긍정심리를 나타내는 변수로, 개별적 연구를 통해 기본적인 판별타당성이 제시되었다(Bryant & Cvengros, 2004; Carifio & Rhodes, 2002; Magaletta & Oliver, 1999; Youssef & Luthans, 2007). 이러한 네 변수를 긍정심리자본이라는 하나의 상위개념으로 통합한 것은 이들이 과업과 목표를 성취하기 위한 동기 부여의 기제로 작용한다는 공통성을 가지기 때문이다(Luthans et al., 2007). 특히, Luthans와 동료들(2007)은 긍정심리자본을 하나의 통합된 심리적 자원으로 볼 때, 개별 요소가 가지는 것보다 훨씬 더 크고 강력하게 결합된 동기부여 효과를 기대할 수 있다고 하였다. 이는 심리적 자원이론(Hobfoll, 2002)에 근거한 것으로, 자원이론에 따르면 개별 심리적 변수들 간의 상호작용은 더 큰 심리적 자원을 형성한다. 하위요소 간 상호작용을 통한 동반 상승효과는 이들 간의 단순한 총합 이상이다.

긍정심리자본은 현재와 미래의 성공을 낙관적으로 바라보면서(낙관성), 목표를 향해 계속 정진하는 중에 어떤 문제나 역경에 직면했을 때도 포기하지 않고 견디면서 문제로부터 벗어나 원래의 상태로 돌아오거나 혹은 그 이상의 상태로 발전하며(복원력), 필요할 때는 목표의 경로를 재조정(희망)하여 마침내 도전적인 과업을 성공적으로 성취할 것이라는 자신감(자기효능감)으로 차 있는 상태를 의미한다. 이러한 상태는 긍정적인 자아개념을 형성하여 성취에 대한 자기 동기부여로 이어진다. 긍정심리자본은 상태적 특성을 가지고 있어 학습이나 훈련에 의해 변화와 발전이 가능하다.

2) 긍정심리자본의 발달적 가치

통합된 상위개념으로서의 긍정심리자본은 하위요소의 단순 총합 이상의 상승효과를 나타낸다. 자기효능감을 가진 사람은 도전을 받아들이고 목표 달성을 위해 필요한 노력을 기울이기 때문에 과업 수행을 잘 해낸다(Bandura, 1997). 하지만 자기효능감과 희망을 동시에 가지고 있는 사람은 목표를 달성하기 위해 하위목표 및 목표 달성을 위한 경로를 구체화하고 장애물을 예측하며, 그것을 극복하기 위한 대응책도 마련해 놓기 때문에 과업을 더 잘 수행하며 결과적으로 더 높은 성취 만족을 얻는다(Luthans et al., 2007). 종합해보면, 긍정적 심리상태의 결합은 긍정적 인지과정과 동기부여 과정을 통해 성과에 더 크고 광범위하게 작용하는 것으로 볼 수 있다(이동섭, 최용득, 2010).

긍정심리자본은 주체성과 자기통제 능력을 기반으로 하여 환경과 성공가능성에 대해 긍정적인 평가를 하도록 하고 과업 달성을 위한 노력과 인내를 이끌어내는 인지적 역량이다(Youssef & Luthans, 2013). 최근 활발하게 진행되고 있는 실증연구에서는 긍정심리자본이 개인의 바람직한 직무태도나 과업달성, 높은 성과에 큰 공헌을 한다는 사실이 검증되고 있으며(정은영, 2013; Luthans et al., 2007; Youssef & Luthans, 2007), 그 외에 삶에 대한 만족감, 적응, 안녕감 등에도 긍정적인 영향을 미친다고 하였다(Luthans, Youssef, Sweetman, & Harms, 2013; Youssef & Luthans, 2015). Seligman(2004)에 의하면 개인의 긍정적 심리상태는 신체 및 정신적 건강뿐 아니라 학업의 높은 성과에 긍정적인 영향을 준다.

청소년기 아동은 신체적, 정서적 변화에 직면하고, 사춘기 시작으로 인한 부모와의 갈등, 또래집단에서의 몰두 등 사회적 환경의 변화도 겪게 되어 불안정한 상태에 있게 된다. 긍정심리자본을 가진 아동은 변화를 극복하고 적응하는 힘이 자신에게 있다고 믿고 상황을 이겨낸다(Youssef-Morgan & Luthans, 2013). 다양한 상황의 변화에 노출되는 초기 청소년기의 아동에게 긍정심리자본은 보호요인으로 작용하므로 긍정심리자본의 발달을 지원하는 것은 발달적 관점에서 가치 있는 일이다.

3) 긍정심리자본의 발달

긍정심리자본은 그동안 성인의 직무만족, 성과 향상 등을 예측하는 변인으로 주로 연구되어 왔다. 그러나 과업의 성공이나 성취에 대해 긍정적인 개인의 동기부여는 성인에게만 필요한 것이 아니며, 아동기의 긍정적인 자아개념 형성은 매우 중요하다. 자아개념을 어떻게 형성하느냐에 따라 삶을 대하는 태도가 달라지고, 일의 귀인을 자신에게 돌리느냐 외부로 돌리느냐가 결정되기 때문이다. 또한, 청소년기에 형성된 자아개념이 성인기 삶의 모습으로 이어지기 때문에 이 시기 긍정심리자본 발달은 매우 중요하다(Steinberg, 1990).

청소년기 아동은 신체적, 정서적 변화에 직면하고, 부모와의 갈등, 또래집단에서의 몰두 등의 사회적 환경의 변화도 겪게 되어 불안정한 상태에 있게 된다. 하지만 모든 청소년이 변화하는 환경으로 인해 문제를 경험하지 않으며, 변화에 대처하는 방식이 동일하지도 않다(최아라, 이숙, 2016). 개인마다 상황에 대해 각기 다른 반응과 행동을 나타내는 것은 각자 상황을 판단하고 평가하는 방식이 다르기 때문이다. 자신의 가치를 긍정적으로 평가하는 개인은 주어진 환경에 적응하고 목표를 달성하는 능력이 자기 내부에 있다고 믿기 때문에 변화와 스트레스가 많은 상황도 내부의 힘을 이용해 잘 극복하고 성공적으로 나아갈 수 있다(Youssef-Morgan & Luthans, 2013). 다양한 상황의 변화에 노출되는 초기 청소년기의 아동에게 긍정심리자본은 보호요인으로 작용하기도 한다는 점에서 이 시기의 긍정심리자본 발달에 관심을 가질 필요가 있다.

긍정심리자본의 하위요소 중 희망, 낙관성의 경우 기질적으로 타고난다는 연구결과가 보고된 바 있다(Scheier & Carver, 1985; Snyder, 2002). 하지만 긍정심리자본에 관한 연구들은 희망, 낙관성을 포함한 긍정심리자본의 네 가지 구성요소가 변화와 발전이 가능한 상태적 특성을 가지고 있음에 주목하고 있으며, 직접적인 경험, 모델링을 통한 대리경험 등을 통해 성인기에 이르기까지 지속적으로 발달 및 변화가 가능하다는 결과를 제시한다(Luthans et al., 2007). 특히 자신의 생활 속에서 자기효

능감, 희망, 복원력, 낙관성의 가치를 직접 체험하면, 그 긍정적 경험이 또 다른 도전을 향해 동기 부여시킴으로써 개인의 역량 발달이 누적되는 선순환이 일어난다(Kersting, 2003; Luthans et al., 2015).

초등학교 고학년 시기의 아동은 자신의 정체성과 역할에 대한 고민을 통해 자기를 발견하기 시작하며 부모로부터 독립을 추구하고, 자율성을 발달시키기 시작한다(Steinberg, 1990). 하지만 가정은 아동이 성장하고 발달하는 데 주요한 영향을 미치는 사회적 환경이며, 특히 아동이 지각하는 부모자녀관계는 아동의 정의적 발달에 중요한 역할을 하는 것으로 알려져 있다(문혜림, 이동형, 2015). 긍정심리자본은 아동이 일상생활 속에서 자기효능감, 희망, 복원력 및 낙관성 등의 가치를 직접 경험하는 기회를 통해 점진적으로 향상되는데, 민주적이고 지원적 양육환경은 아동은 긍정심리자본을 활용하고 향상시킬 수 있는 기회를 제공하는 맥락이 될 것으로 예측된다.

4) 긍정심리자본 발달의 관련 요인

긍정심리자본을 구성하는 자기효능감, 희망, 복원력, 낙관성의 발달에 영향을 미치는 요인은 다양하다. 우선 자기효능감에 영향을 미치는 변인으로서는 성별, 학년, 부모양육태도, 부모-자녀 간 의사소통, 사회적지지, 시간 관리 훈련 등이 보고되고 있다(김도연, 오옥선, 김성봉, 2012; 노호은, 2000; 변현희, 2014; 위주연, 2012; 이희란, 2012). 희망에 영향을 미치는 변인에는 기질, 부모양육태도, 애착, 사회적지지, 학업성취도 등이 있다(문혜림, 이동형, 2015; 임정하, 문지윤, 2012; 장효진, 2010; 정가원, 2015; Curry, Snyder, Cook, Ruby, & Rehm, 1997). 복원력에 영향을 미치는 변인으로서는 기질, 부모 학력, 가정경제수준, 부모양육태도, 사회적지지 등으로 나타났다(고현선, 2014; 김정민, 2009; 김지영, 2008; 조윤미, 이숙, 2014; Rutter, 1987). 낙관성에 영향을 미치는 변인으로서는 기질, 부모양육태도, 애착 등으로 보고된 바 있다(손상희, 2013; 양선영, 2015; 조신혜, 2014). 종합해 보면, 기질, 부모양육태도와 관련된 변인들이 긍정심리자본의 하위요인에 공통적으로 영향을 미친다는 것을 알 수 있다.

통합된 자원으로서의 긍정심리자본 발달을 예측하는 요인에 관해서도 국내·외 연구에서 보고되고 있다. 이계순(2015)은 청소년의 긍정심리자본 발달을 예측하는 요인으로 성별, 성적, 경제수준 등의 개인요인, 부모 지원과 가족관계의 질 등의 가족요인, 교사관계, 또래관계 등의 학교요인을 보고하였다. Karmakar(2016)는 부모양육태도가 고등학생의 긍정심리자본에 영향을 미친다고 보고하였다. Khan(2013)은 성별, 경제적 수준 등의 개인적 요인, 멘토링, 부모 등의 교육적 지지가 대학생의 긍정심리자본을 예측한다고 보고한 바 있다.

이상을 종합해보면, 선행연구에서 긍정심리자본 하위요소 및 긍정심리자본과 관련성이 밝혀진 공통 변인은 양육태도로 대표되는 부모 변인이다. 아동은 자신을 둘러싼 환경과 상호작용하며 발달한다. Bronfenbrenner(1986)는 아동을 둘러싼 주변 환경을 사회적 맥락(Social context)이라고 개념화하였는데, 아동의 삶에 영향을 미치는 대표적인 사

회적 맥락이 부모이다. 초등학교 고학년 시기의 아동은 자신의 실체나 역할에 대한 고민을 통해 자기를 발견하기 시작하며 부모로부터 독립을 추구하고, 자율성을 발달시키기 시작한다(Steinberg, 1990). 하지만 가정은 여전히 전면적이고 장기적인 접촉을 통해 아동의 성장과 발달에 직·간접적 영향을 미치는 중요한 사회적 환경이며, 특히 부모양육태도는 아동의 정의적 발달에 중요한 역할을 하는 것으로 알려져 있다(문혜림, 이동형, 2015). 긍정심리자본은 상태적 특성을 가진 요인으로 적절한 훈련과 경험을 통해 변화와 발전이 가능한데(Luthans, 2002), 부모는 생활 속에서 자녀가 직접 자기효능감, 희망, 복원력 및 낙관성의 가치를 느끼고 경험할 수 있는 환경을 제공하며, 그 정도는 양육태도의 유형에 따라 차이가 있을 수 있다(고현선, 2014; 문혜림, 이동형, 2015; 이동영, 1997). 이러한 논의를 바탕으로 부모양육태도와 관련해 아동이 지각한 부모와의 관계에 따라 아동의 긍정심리자본 발달이 차이를 보이는지 구체적으로 탐색할 필요가 있다.

한편, 긍정심리자본은 주체성과 자기 통제를 기반으로 발달한다는 점에 주목하여 보았을 때, 학령기 아동이 주체성과 자기 통제 경험을 할 수 있는 맥락으로는 초등학생의 핵심적인 활동 영역인 학습과 여가 상황을 들 수 있다. 이 시기 아동은 자율성이 발달되기 시작하는 시기로 행동적 자율성이 보장되면, 자신의 주체적인 판단과 자기 통제력을 바탕으로 학습과 여가 간의 균형을 조절할 수 있는 능력이 있다. 자율적으로 학습과 여가를 조정하여 만족스러운 균형 상태에 이르면 그 자체가 자신이 목표한 바를 달성한 경험이 되어 자기효능감을 비롯하여 희망, 낙관성 등의 긍정심리자본이 발달하는 계기가 될 수 있다. 또한, 여가활동을 통한 즐거움의 경험은 긍정심리자본 형성과 밀접한 관련이 있다는 점에서도(최일선, 2015), 아동의 학습과 여가를 긍정심리자본의 발달을 예측하는 맥락으로 고려해 볼 수 있다.

2. 학령기 아동의 부모자녀관계

1) 부모자녀관계의 개념

부모자녀관계는 부모의 양육태도에 대해 느끼는 아동의 인식과 지각을 의미한다. 아동의 입장에서 볼 때 부모의 양육태도는 외부에서 주어지는 것으로 일방적인 측면이 있다(정은선, 조한익, 2009). 하지만, 부모와 자녀 간의 관계는 부모와 자녀 간의 양방향적 상호작용을 통해 형성된다(Walters & Walters, 1980). 부모자녀관계 관점으로 접근하면 보다 적극적인 주체로서 부모와 관련을 맺고 상호작용하는 아동의 특성이 강조된다. 선행연구를 통해 일방향적인 부모양육태도보다 부모자녀관계가 아동의 발달에 대한 예측력이 더욱 높다고 보고된 바 있다(이미경, 김성희, 2011).

부모양육태도는 자녀의 성격, 태도, 행동, 가치 체계 등의 형성에 영향을 미치는 양육에 대한 신념 혹은 가치로(김충일, 장유진, 이강이, 2015), 부모의 관찰 가능한 행동과 자녀의 인식, 행동, 태도에 대한 부모의 반응형태로 나타난다(이희란, 2012). 부모양육태도는 아동의 발달에 미치는 영향력의 크기만큼이나 많은 연구에서 다양한 방식으로 분류되고 정의되었다. 이 수많은 연구를 통해 주목할 만한 사실은 자녀가 자신의 견해와 관심을 발달시키고 자기주장을 잘 표현할 수 있도록 자녀를 격려하며, 정서적 유대를 바탕으로 자녀를 지지하고 지원하는 양육태도가 자녀의 자아를 안정적으로 발달시켜 자녀가 환경에 잘 적응하는 개체로 성장하게 한다는 것이다(Barber, 1996; Maccoby & Martin, 1983; Steingberg, 1990).

특히, 부모양육태도는 청소년기 아동의 주요 발달 과업인 자율성 획득(Blos, 1983; Deci & Ryan, 2000; Erickson, 1993; Havighurst, 1948; Steingberg, 1990)과 관련이 깊다. Erickson(1993)은 심리사회적 발달 이론에서 청소년기는 자신의 정체성이나 역할에 대해 고민을 하는 시기로 이 때 자아의 능동적 역할인 자율성의 획득의 중요성을 강조하였다. 이

시기에 자율성을 획득하지 못할 경우 성인이 되어서도 부모로부터 분리되지 못하여 지속적으로 부모에게 의지하고, 자발적 동기와 목적의식의 부족으로 주어진 의무나 책임 수행에 어려움을 겪게 된다(최아라, 이숙, 윤경희, 2017). 아동은 부모로부터 서서히 독립하기 시도하면서 자율성을 획득하기 시작하지만, 시기적 특성상 여전히 부모와의 정서적 친밀함도 유지한다. 부모로부터의 독립과 부모와의 친밀함 간의 적절한 균형을 유지하는 것이 이들에게는 또 하나의 중요한 과업이 된다(Hauser, Powers, Jacobson, Noam, Weiss, & Follansbee, 1984). 하지만 이 때, 이 균형을 흔드는 것은 부모가 보이는 지나친 규제나 간섭, 실망과 같은 부정적 평가, 애정 철회, 죄책감 유도 등의 행동이다(Barber, 1996; Barber & Harmon, 2001; Schaefer, 1965a, 1965b; Steingberg, 1990). 이러한 행위는 자녀의 활동과 행동양식을 은밀히 통제하는 심리적 방법으로 자녀가 부모로부터 분리된 개인으로서 점차 자율성을 획득해 나가는 것을 방해함으로써, 자녀의 사회심리적 발달을 저해한다(이희란, 2012; Barber, Stolz, & Olsen, 2005). 이 연구에서는 연구대상 아동의 발달 시기상 중요한 의미를 가지고 있는 부모양육태도인 자율성 지지와 통제적 양육에 대해 아동이 지각하는 정도가 아동의 발달에 미치는 영향력을 살펴보고자 한다.

Schaefer(1965a, 1965b)는 자율성 지지와 통제를 단일한 연속체의 양극단에 위치하는 것으로 개념화하였다. 이를 근거로 하여, 양육태도를 측정할 때 자율과 통제를 양 끝으로 보고 하나의 척도(예: Children's Report of Parental Behavior Inventory: CRPBI)로 구성하여 사용하거나 통제 수준을 측정하기 위해 자율성 지지를 측정한 점수를 역환산하는 방법을 사용하였다(Gray & Steinberg, 1999). 그러나 Barber와 Harmon(2001)은 자율과 통제가 단일 연속체의 양극단에 있다는 가정을 재검토할 것을 제시하였다. 자율과 통제가 단일한 연속체의 양극단에 위치한다면 한 측면이 높을 때 다른 측면은 반드시 낮아야만 한다(Silk, Morris, Kanaya, & Steinberg, 2003). 그러나 통제를 하지 않는 부모가 무조건 자녀의 자율성을 지지해주는 것은 아니며, 반대로 자율성을 지지

해주지 않는다고 해서 통제를 하고 있다고 볼 수 없다. 또한 훈육을 위해 자녀에게 죄책감 유도 전략을 쓰면서도 독립적인 사고를 하도록 격려하는 등 두 가지 양육태도를 동시에 보일 수도 있다(Silk et al., 2003). Silk와 동료들(2003)은 자율성 지지 양육과 통제적 양육을 측정하는 문항들로 확인적 요인분석을 실시한 결과 두 요인 간의 상관이 낮았다고 밝히며 그것을 근거로 두 요인이 질적으로 다르다는 결론을 내렸다. 한편, 최근 Hauser와 Grych(2013)는 자율성 지지와 통제 양육 간에 유의한 상관관계가 있으나 단일한 연속체의 양극단으로 나타날 정도의 높은 상관은 아니었음을 밝혔으며, 이를 통해 이 두 양육태도가 아동의 기능에 각기 고유하게 영향력을 발휘하며, 동시에 두 양육태도가 서로 상호작용 효과도 나타냄을 검증하였다. 이러한 연구결과에 근거하여 아동의 긍정심리 발달과 관련된 요인으로 자율성 지지와 통제적 양육태도의 영향력을 논할 때는 두 가지 양육태도의 영향력을 따로 나누어 살펴보아야 함을 알 수 있다. 이 연구에서는 자율성 지지 양육에 대한 아동의 지각은 자율·지지형 부모자녀관계로, 통제 양육은 간섭과 독립성 저지로 표출되는 과보호 양육의 일환(Parker, Barret, & Hickie, 1992)으로 자녀의 행동 기준을 부모가 제시하는 양육이라는 점에서 과보호·기대형 부모자녀관계로 명명한다. 긍정심리자본은 주체성과 자기통제를 발달의 선행 요건으로 하므로(Youssef & Luthans, 2013), 긍정심리자본 발달의 맥락이 되는 부모자녀관계의 영향력을 이 두 가지의 유형별로 나누어 확인해 볼 필요가 제기된다.

2) 학령기 아동의 부모자녀관계 지각

지각된 부모양육태도 측정은 아동 보고, 부모 보고, 관찰자 보고 등의 방법을 사용할 수 있다(Cheng, Pomerantz, Wang, & Qu, 2016). 비교문화 연구에서는 아동 보고가 잠정적인 편향성을 가질 수 있다고 보는데, 이는 문화에 따라 부모의 양육실제에 대해 아동이 반응하는 양상이 다르기 때문이다. 특히, 통제에 대한 반응이 문화권에 따라 다르게 나타나는데, 서구 가정 청소년들은 엄격한 통제를 자신의 자율적 방향 설정 권리의 침해로 받아들이는 한편, 한국 가정의 청소년들은 이를 자신들의 학문적, 경제적, 사회적 성공을 위해 필요한 관심의 표현으로 받아들이는 것으로 나타났다(Rohner & Pettengill, 1985). 이영미(1992)도 청소년들이 부모의 통제적 태도를 대개 지배나 제한의 의미보다 자신에 대한 관심과 감독의 의미로 받아들이는다고 하였으며, 허묘연(2000)은 우리나라 청소년들이 전반적으로 부모가 애정적이고 수용적이라고 생각하는 경향이 있고, 부모가 자신을 심리적으로 통제한다고 생각하는 경향은 낮다고 밝혔다. 이와 관련해 Cheng과 동료들(2016)은 부모양육태도 측정과 관련한 미국과 중국 간의 비교문화 연구를 통해 통제와 자율성 지지 양육에 대한 보고에 있어 아동의 응답 결과가 부모 보고, 관찰자 보고의 결과와 일치함을 보고함으로써 부모의 자율 및 통제 양육에 대한 아동의 지각이 문화적으로 편향되지 않는다고 하였다.

한편, 부모양육태도에 대한 아동의 주관적 지각이 부모의 양육실제보다 아동의 심리사회적 발달 및 적응과 더 높은 연관성을 가지고 있다고 보고된다(Shaefer, 1965a). 실제로 Medinnus(1965)는 실제 양육방식보다는 부모양육태도에 대한 자녀의 지각에 따라 아동·청소년의 자아수용이 달라짐을 보고한 바 있다. 부모의 양육실제와 이를 받아들이는 자녀의 주관적 지각에는 차이가 존재할 수 있는 것이다. 임정하(2003)는 양육실제와 아동의 지각 간의 일치성 여부를 넘어 자녀에게 미치는 부모의 영향력은 아동이 부모양육태도를 지각하는 방식에 따라 달라진다는 것이 중론이라 제시하며, 아동의 발달을 논할 때 부모가 아동을 대하는 방식

보다 아동이 이를 어떻게 받아들이고 해석하는지를 보는 것이 더 중요하다(Grych, Seid, & Fincham, 1992)고 하였다. 따라서 이 연구에서는 이와 같은 이론적 제안에 근거하여 부모 자신이 지각한 양육태도보다 연구 대상 아동 스스로가 지각한 부모의 양육태도, 즉 아동이 지각한 부모-자녀관계가 아동의 각종 심리사회적 발달에 대한 높은 예측력을 보일 것으로 예상하여 아동의 자기보고식 방법으로 부모양육태도를 측정하고자 한다.

부모양육태도와 자녀의 발달특성 간의 관계를 밝히고자 할 때 개인이 속한 사회문화적 특수성은 고려될 필요가 있다(임정하, 2003). 애정과 관심을 바탕으로 자녀에게 선택권을 제공하고 자기주도를 격려하며, 그들의 자율적 판단과 행동을 물질적·정신적으로 지지하는 자율·지지의 양육태도는 문화 보편적으로 동일한 개념의 적용이 가능하다. 반면, 통제에 관해서는 문화적 특수성을 고려하여 개념을 정립할 필요가 있다. 우리 사회에서는 전통적으로 자녀가 어느 정도 성장할 때까지는 부모에게 의지하며 자라는 것이 당연하고, 자녀의 행동이나 결정에 대한 부모 관여가 자연스러운 것으로 인식되었다(임정하, 2003). 양육에 대한 이러한 가치관은 최근 한국 사회에 만연한 교육열과 학업성취의 강조와 결합되어 아동의 생활 전반에 대한 지나친 간섭과 관여, 아동에게 지나치게 경쟁적이고 지적인 성공을 강조하는 과잉 기대의 형태로 외현화 되고 있다. 과보호와 과잉 기대 등의 양육태도는 자녀가 자신에게 주어진 환경 및 자원과 긴밀한 상호작용을 할 수 있는 기회를 박탈하며, 이로 인해 아동은 자신의 삶을 스스로 조절하고 통제하는 삶의 자기결정권을 갖지 못함으로써 삶의 만족도가 낮아질 수 있다. 이미경과 김성희(2011)는 이러한 한국문화 특수적인 부모-자녀관계를 반영하여 초등학교 고학년용으로 부모-자녀관계 척도를 구성하였다. 이 연구에서는 이미경과 김성희(2011)의 초등학교 부모-자녀관계 척도를 사용하여 아동이 지각한 부모양육태도를 측정하고자 한다.

한편, 양육태도에 대한 아동의 지각은 아동의 학년 및 성별에 따라서 차이를 보인다는 보고가 있다. 선행연구(김성일, 1998; 문혜림, 이동형,

2015)는 청소년 집단의 학년이 낮을수록 부모의 양육태도를 애정적, 수용적이라고 지각한다고 밝혔으며, 김혜영(1999)은 통제나 방임에서는 학년에 따른 차이가 없었지만, 부모의 친밀과 합리적 양육에 대해서는 학년이 낮을수록 더 높게 지각하는 양상을 나타낸다고 하였다. 성별에 따라서 부모양육태도에 대한 지각에 차이가 있다는 연구도 있다. 전숙영(2007)은 어머니의 심리적 통제의 영향에 관한 연구에서 남자 아동이 여자 아동보다 어머니의 심리적 통제 수준을 더 높게 지각하고 있는 것으로 보고하고 있다. 이미정(2010)의 연구에서도 남자 아동이 어머니의 통제에 더 많은 영향을 받는 것으로 나타났다. 김주희(2014)는 자녀의 성별에 따라 부모가 통제를 다르게 할 수도 있으며, 이에 따라 지각된 부모양육태도에 성차가 나타날 수 있다고 하였다. 이러한 선행연구에 근거하면 부모양육태도를 연구할 때 자녀의 성별 및 학년 변수를 고려할 필요가 있음을 알 수 있다.

3. 학습·여가 균형

1) 학습·여가 균형의 개념

아동·청소년의 일상생활활동은 학습과 여가, 그리고 수면, 식사 등을 포함하는 생활유지 활동 등 크게 세 범주로 구성되어 있는데, 세 범주의 활동에 24시간이 균형 있게 배분되어 있으면서 활동 중에 긍정적 정서를 경험할 때 아동은 건강한 발달을 이루게 된다(이미리, 2002; Csikzentmihalyi & Larson, 1984; Larson & Verma, 1999). 주 5일 근무제가 도입된 이후 개인 생활에 대해 관심을 가지기 시작하면서 여가의 가치가 상대적으로 강조되었고, 이는 성인의 일과 삶의 균형에 대한 논의로 이어졌다. 일과 삶의 균형은 개인의 삶의 질과 직결되어 있다고 보고된다(김정운, 박정열, 2008; Kofodimos, 1993). 일 이외의 삶의 영역은 매우 다양하며, 박정열, 손영미와 오세숙(2014)은 연구의 유용성을 위해 다양한 삶의 영역을 개인에게 상대적으로 중요한 영역으로 한정할 필요가 있다고 하였다. 수면 시간이 대부분을 차지하는 생활유지 활동 범주를 제외하면 초등학생의 일상생활의 주요 영역은 학습과 여가로 한정할 수 있다. 이러한 논의에 따라 이 연구에서는 초기 청소년기 아동의 일과 삶의 균형을 학습·여가 균형으로 보고 탐구하고자 한다.

초등학교 고학년 시기는 인지 및 정서발달이 활발하게 일어나는 시기로, 학업과 여가는 대표적인 인지·정의적 활동 영역이다. 학습·여가 균형은 인지 및 정서의 균형적 발달을 가능하게 한다는 점에서 매우 중요하다. 청소년이 학습과 여가활동에 사용한 시간의 양과 이들의 발달적 적응 및 부적응의 관계에 관한 연구(이미리, 1996; Frazier & Morrison, 1998)는 일상생활 중 학습 시간이 지나치게 많을 경우 학업성취수준은 높아지더라도 우울, 불안과 같은 정서적 부적응 수준이 높아지며, 적극적 여가활동에 보내는 시간이 많은 경우 우울 수준이 낮아진다고 보고하였다. 하지만 한국청소년정책연구원의 「2015 아동·청소년 인권실태조사」¹⁾ 결과는 우리나라 청소년의 생활패턴에 있어 청소년 시기에 발달

적으로 중요한 가치를 가지고 있는 여가활동에 대한 실질적 참여 기회가 매우 제한적임을 보여준다. 초등학교 고학년 시기부터 이미 입시를 위한 선행학습이 시작되고, 학업성취 중심으로 운용되는 생활 속에서 단순히 여가생활을 위한 물리적 시간을 확보하는 것 자체가 어려운 것이 현실이다. 그러나 여가활동은 지적활동 및 능력의 발달에 치중되는 시기에 기분을 전환시키고 삶의 새로운 활력이나 보상, 안정감 등을 제공함으로써(오우섭, 2010) 학업활동에도 선순환적 영향을 미치기 때문에 학습·여가 균형의 중요성은 더욱 강조된다.

한편, 청소년의 내적 심리상태에 영향을 미치는 여가의 효용성은 여가활동을 위한 시간이라는 물리적 측면에서 더 나아가 여가활동에 따른 여가만족인 것으로 보고되었다(이경찬, 김옥희, 2015). 스스로 선택한 여가활동을 통해 느끼는 성취감이 여가만족을 높이며 결과적으로 그 만족감이 긍정적 심리상태로 이어지는 것이다. 따라서 학습·여가 균형에 대한 논의는 아동의 주체성과 주관적 판단을 전제로 할 필요가 제기된다. 다수의 연구에서 삶의 영역 간 균형은 각 영역에 대한 개개인의 중요도나 가치를 고려해야 한다는 합일점이 도출되었고(김정운, 박정열, 2008), 이에 따라 개인의 중요도에 따라 주의, 관심, 시간이 질적으로 분배된 상태를 균형으로 보는 관점이 지배적이다. 균형을 질적인 차원에서 정의한 Guest(2002)는 시간과 에너지의 적절한 분배를 통해 얻은 신체와 마음의 평정상태를 균형으로 정의하였다. 즉, 학습과 여가의 상황이 자신의 욕구를 합리적으로 해결해주는 조화로운 상태로 만족감을 느낄 때, 학습·여가 균형이 이루어진 것이다.

1) 한국청소년정책연구원이 발표한 「2015 아동·청소년 인권실태조사」 결과에 따르면, 초등학생(전국 초등학교의 4-6학년에 재학 중인 2,926명 대상)이 학교에 가는 평일에 자유롭게 활용할 수 있는 여가 시간이 하루에 보통 몇 시간 정도 인지에 관한 질문에 1-2시간이라는 응답이 23.5%로 가장 많았고, 2-3시간이 19.3%, 1시간 미만이라는 응답이 17%로 그 뒤를 이었다.

2) 학습·여가 균형의 관련 요인

학습과 여가의 균형을 논하기 위해서는 학습·여가의 실태에 대한 파악이 우선적으로 이루어져야 한다. 현재 자신의 필요와 욕구에 따라 학습과 여가생활에 시간과 관심이 적절히 분배되고 있는지, 여가에 대해 만족을 느끼는지 혹은 학습과의 부조화를 느끼는지, 학습이 여가 향유에 방해를 하고 있지는 않는지 등에 대해 아동 스스로 판단을 할 필요가 있다. 자유에 대한 인지가 여가의 선행요인(오우섭, 2010)이기 때문이다. 자신의 생활실태에 대한 주체적이고 능동적인 평가는 학습·여가 균형을 위해 조절해야 할 것이 무엇인지를 알게 하고 그것을 실행에 옮기고자 하는 의지를 불러일으킬 것이다.

한편, 최근 주목받고 있는 초등학생의 생활시간 활용에 관한 연구(고영주, 2009; 위주연, 2012; 정송, 2005)에서는 대다수의 초등학생이 자유시간에 어떤 활동을 할지 결정할 때 부모의 지시나 통제에 의존하는 경우가 많다고 보고한다. 이에 대해 고영주(2009)는 생활시간 활용 훈련의 부재가 아동의 부모에의 의존성을 높인다고 지적하며 생활시간 활용 훈련이 아동의 생활 운용에 대한 능동성을 길러준다고 하였다. 초기 청소년기에 부모에게 의존을 하는 것이 아직은 당연하지만, 또 다른 한편으로 이들은 부모로부터 독립적으로 삶을 영위하는 법도 배워야 할 시기에 있다(최아라 외, 2017). 이 시기에 부모로부터의 독립은 부모의 심리적·정서적 지지와 지원 하에 가능하다(가영희, 조민자, 임성우, 2008). 청소년의 삶의 질은 그들을 둘러싼 물리적, 사회적 환경에 대한 평가에 의해 결정된다. 청소년이 맺고 있는 대인관계를 포함한 환경적 측면이 삶의 질을 구성하며, 특히 부모와의 관계가 가장 중요한 구성요소라고 할 수 있다(가영희 외, 2008). 황옥경(2012)은 아동의 여가 보장은 아이들이 자기 의견을 자유롭게 표현하도록 격려하고, 그들의 의견을 성인의 의견과 동일한 수준으로 고려하는 반부권주의(anti-paternalism)가 전제될 때 가능하다고 하였다. 부모의 심리적·정서적 지지와 지원은 아동이 자율적 판단 하에 생활의 균형을 찾기 위한 조절을 스스로 탐색할 수 있는 기회

를 제공할 것이다.

종합해보면, 아동의 학습·여가 균형은 부모양육태도를 포함한 부모와의 상호작용에 대해 아동이 지각하는 부모자녀관계의 영향을 크게 받을 것으로 추측된다. 연구대상 아동은 청소년기에 접어드는 시기로 자율성 추구의 경향성과 함께 부모로부터의 독립을 자연스럽게 시도하지만, 여전히 부모의 영향력 하에 있다. 학습과 여가는 이들의 생활의 전체 영역이나 다름없으며, 부모양육태도에 의해 부여되는 자녀의 생활 주도성 여부에 따라 학습·여가 균형 수준이 결정될 수 있다. 이러한 논의를 바탕으로 주체성의 경험 여부를 결정하는 부모와의 관계가 아동의 학습·여가 균형에 미치는 영향을 확인할 필요성이 제기된다.

4. 긍정심리자본, 지각된 부모자녀관계, 학습·여가 균형의 관계

긍정심리자본은 청소년기 아동이 다양한 맥락에서 적절하게 대처하며 궁극적으로 원하는 성취를 달성하기 위하여 사용할 수 있는 개인의 심리적 강점으로서 발달적 함의를 가지고 있다. 그럼에도 청소년기의 긍정심리자본 발달을 촉진하는 관련 변인들과의 관계에 대해서는 여전히 설명되어야 할 부분이 남아 있어(최아라, 이숙, 2016) 긍정심리자본의 발달을 지원하는 구체적 방안 모색이 부족한 실정이다.

아동의 성격, 행동, 정서, 인지 등은 부모의 영향을 받아 발달된다. 인간은 영유아기 때부터 부모의 애정 어린 보호 하에 안정감을 가지게 되며, 양육자인 부모와의 관계를 통해 자아를 인식하게 된다(노호은, 2000). 특히, 아동의 행동에 대한 부모의 반응적 행동 유형, 양적·질적 차원에서 물리적 환경의 제공 여부 등이 아동의 인지 및 정서 능력의 발달 수준과 밀접한 관계가 있다는 점에서(Ainsworth & Bell, 1975), 아동이 지각하는 부모자녀관계는 긍정심리자본을 구성하고 있는 다양한 심리적 역량의 발달에 영향을 미치는 요인으로 추측할 수 있다.

하지만 부모자녀관계가 미치는 직접적인 영향력만으로 아동의 심리적 역량 발달 과정이 모두 설명되지는 않으며, 이들 간의 관계를 매개하는 변수에 대한 고려가 필요하다. 아동의 심리적 역량 발달 과정을 체계적이고 명확하게 설명하기 위해서는 외부 환경이 아동 내부에서 자기만의 방식으로 해석되어 발달에 또 다른 기제로 작용하는 과정이 포함될 필요가 있다(Furman & Buhrmester, 1985). 아동의 발달은 아동이 외부 환경을 어떻게 인식하고 있느냐에 따라 그 결과가 달라질 수 있기 때문이다. 동일한 가정에서 자란 형제자매도 부모와의 관계에 대해 지각하는 바가 같지 않을 수 있으며, 이 때 동일한 부모가 행하는 양육태도의 영향력이 각 자녀에게 다르게 나타나 발달의 개인차를 이끌 수 있다는 점이 이를 방증한다.

학령기 아동의 발달에 주요한 영향력을 미치는 환경적 맥락으로는 부

모 이외에 학습과 여가를 고려할 수 있다. 특히 여가활동은 아동의 긍정적 심리 발달과 밀접한 관련이 있는 것으로 보고된 바 있어, 균형적인 학습·여가를 통한 질적 여가활동 경험이 긍정심리 역량의 발달로 이어질 것으로 예측된다. 이 때, 학습·여가를 균형적이라고 인지하는 수준이 개인마다 다른 것을 주목해보면, 학습·여가 상황에 대한 아동의 주관적 인식이 아동 심리발달의 개인차를 이끌 것으로 추측된다. 다시 말해, 자신의 학습과 여가 상황을 어떻게 받아들이고 해석하느냐가 개별 아동의 학습·여가 균형 수준으로 나타나며, 아동이 지각하기에 학습·여가가 균형을 이룬 상태가 긍정심리 발달의 맥락이 되므로 이를 통해 아동 내부적 요인이 아동의 심리 발달에 영향을 미칠 것으로 예측 가능하다.

한편, 학습과 여가의 균형은 학습·여가 상황에 대한 판단과 자기 결정권을 의미하는 행동적 자율성의 실현에 의해 달성될 수 있다. 학습과 여가가 부조화 상태임을 인식했을 때, 행동적 자율성을 가진 아동은 주도적으로 환경을 조절하고 변화시켜 자신이 만족하는 학습·여가의 균형 상태로 회복시킬 수 있다. 학령기 아동에게 행동적 자율성은 부모로부터 의사결정권이 이전됨에 따라 생겨나기 시작하므로, 학습·여가 균형에 대한 아동의 주관적 판단은 자율성을 부여하는 부모자녀관계와 무관하지 않을 것으로 예상된다. 행동적 자율성은 부모자녀관계가 아동의 심리사회적 적응 및 발달에 영향을 미치는 과정을 매개하는 변인으로 보고된 바 있어(Anderson & Coyne, 1991; Holmbeck et al., 2002), 행동적 자율성과 관련이 있는 아동이 지각한 학습·여가에 대한 균형 수준 또한 지각된 부모자녀관계가 긍정심리자본 발달에 미치는 영향을 매개할 것으로 예측된다.

부모자녀관계가 긍정심리자본에 영향을 미치는 과정을 아동이 지각한 학습·여가 균형이 매개하는 것이 검증되면, 긍정심리자본 발달에 직접적으로 영향을 미치는 부모자녀관계의 중요성은 물론이고, 부모자녀관계가 긍정심리자본에 미치는 영향력이 아동이 지각한 학습·여가 균형 수준에 따라 달라질 수도 있음이 확인되므로, 이를 통해 긍정심리자본 증진을 위한 개입의 구체적인 방안 제시가 가능할 것으로 기대된다.

Ⅲ. 연구문제 및 용어의 정의

아동의 긍정심리자본에 관한 선행연구와 지각된 부모자녀관계, 학습·여가 균형에 대한 논의를 바탕으로 하여 다음과 같은 구체적인 연구문제를 설정하고, 이와 관련된 용어들을 아래와 같이 조작적으로 정의한다.

1. 연구문제

이 연구는 초등학교 고학년 아동의 성별과 학년에 따라 긍정심리자본, 지각된 부모자녀관계와 학습·여가 균형에 어떠한 차이가 있는지 살펴보고자 한다. 다음으로 긍정심리자본, 지각된 부모자녀관계와 학습·여가 균형 사이에 어떠한 관계가 있는지 살펴보고자 한다. 또한 지각된 부모자녀관계가 학습·여가 균형 및 긍정심리자본에 미치는 직접적인 영향을 분석하고, 마지막으로 지각된 부모자녀관계가 긍정심리자본에 미치는 영향을 학습·여가 균형이 매개하는지 알아보하고자 하였다. 이상의 연구목적을 위해 도출된 연구문제는 다음과 같다.

【연구문제 1】 아동의 긍정심리자본, 지각된 부모자녀관계(자율·지지형, 과보호·기대형) 및 학습·여가 균형은 아동의 성별과 학년에 따라 유의한 차이가 있는가?

【연구문제 2】 아동의 긍정심리자본, 지각된 부모자녀관계(자율·지지형, 과보호·기대형)와 학습·여가 균형의 관계는 어떠한가?

【연구문제 3】 지각된 부모자녀관계(자율·지지형, 과보호·기대형)는 아동이 지각한 학습·여가 균형과 긍정심리자본에 유의한 영향을 미치는가?

3-1. 지각된 부모자녀관계는 학습·여가 균형에 유의한 영향을

미치는가?

3-2. 지각된 부모자녀관계는 긍정심리자본에 유의한 영향을 미치는가?

【연구문제 4】 학습·여가 균형은 지각된 부모자녀관계(자율·지지형, 과보호·기대형)가 긍정심리자본에 미치는 영향을 매개하는가?

4-1. 학습·여가 균형은 지각된 자율·지지형 부모자녀관계가 긍정심리자본에 미치는 영향을 매개하는가?

4-2. 학습·여가 균형은 지각된 과보호·기대형 부모자녀관계가 긍정심리자본에 미치는 영향을 매개하는가?

2. 용어의 정의

관련 선행연구를 토대로 긍정심리자본과 부모자녀관계 및 학습·여가 균형을 다음과 같이 조작적으로 정의한다.

1) 긍정심리자본

긍정심리자본은 일상적 또는 도전적인 상황에서 목표 성취 및 성공을 위해 스스로 발전을 추구하는 긍정적인 심리상태(Luthans et al., 2007)를 의미한다. 이는 긍정적인 자아개념을 이끌어 내어 성취에 대한 자기 동기부여를 한다.

긍정심리자본의 수준이 높다는 것은 현재와 미래의 성공을 낙관적으로 바라보면서(낙관성) 목표를 향해 계속 정진하는 중에 어떤 문제나 역경에 직면했을 때도 포기하지 않고 견디면서 문제로부터 벗어나 원래의 상태로 돌아오거나 혹은 그 이상의 상태로 발전할 수 있으며(복원력), 필요할 때는 목표의 경로를 재조정(희망)하여 마침내 도전적인 과업을 성공적으로 성취할 것이라는 자신감(자기효능감)으로 가득 찬 것을 의미한다.

2) 부모자녀관계

부모자녀관계는 자녀의 인식, 행동, 태도에 대한 부모의 반응형태로서, 가정 내에서 자녀의 성격, 태도, 행동, 가치 체계 등의 형성에 영향을 미치는 부모양육태도(이희란, 2012)에 대해 느끼는 아동의 인식과 지각을 의미한다. 부모자녀관계는 부모와 자녀 간의 상호작용을 통해 형성되는 양방향적 특성을 가진다(Walters & Walters, 1980).

이 연구에서는 부모자녀관계 중 자녀가 자신에게 주어진 환경 및 자원과의 긴밀한 상호작용(예: 학습 환경의 통제와 활용, 시간 관리 등)을

통해 스스로 삶을 조절·통제하는 삶에 대한 자기결정권을 갖는 것과 관련이 있다고 알려진 자율·지지형 부모자녀관계와 과보호·기대형 부모자녀관계에 초점을 둔다.

자율·지지형 부모자녀관계는 아동이 지각하기에 자신이 하고 싶은 것을 자율적으로 선택하게 하고, 그에 대한 적절한 반응과 관심을 보이며, 정신적·물질적으로 지지하고 도와주는 부모와의 관계로 정의한다. 과보호·기대형 부모자녀관계는 자녀에게 권위적인 태도로 일관하며, 아동의 생활에 지나치게 관여 및 간섭하고, 자녀가 수행해야 하는 학습을 포함한 다양한 발달 과업에 대해 아동의 능력에 비해 과도한 기대를 드러내는 부모와의 관계로 정의한다.

3) 학습·여가 균형

학습·여가 균형은 학령기 아동이 학습과 학습 이외의 영역, 즉 여가나 개인의 성장, 자기 계발 등에 시간 및 심리적·신체적 에너지를 적절히 배분함으로써 삶을 스스로 통제하고 조절할 수 있으며, 이를 통해 삶에 대해 만족스러워하는 상태로 조작적 정의한다.

아동이 지각한 학습·여가 균형 수준이 높다는 것은 학습과 여가에 시간 및 관심이 적절히 배분된 상태로, 학습으로 인해 여가가 방해받지 않아 학습과 여가가 적절히 조화를 이루고 있으며, 그로 인해 자신의 생활 전반에 만족을 느끼는 상태를 의미한다.

IV. 연구방법 및 절차

이 장에서는 앞에서 제시한 연구문제를 검증하기 위해 실시한 연구의 방법과 절차를 기술하고자 한다. 먼저 연구문제에 적합한 연구대상의 선정과 연구도구의 구성을 제시하고, 구체적인 연구절차 및 수집된 자료에 적합한 분석 방법에 대해 기술한다.

1. 연구대상

이 연구는 서울, 인천, 대구 및 부산에 위치한 초등학교에 재학 중인 5학년 309명(남학생 157명, 여학생 152명), 6학년 408명(남학생 187명, 여학생 221명), 총 717명을 대상으로 하였다. 초등학교 고학년 아동을 연구 대상으로 선택한 이유는 학령 후기에 있는 아동이 청소년기로 접어들기 시작하면서 신체적, 인지적, 사회적으로 급격한 변화를 경험하게 되는데, 이들 중 상당수가 각종 변화에 대처하기 위한 자원의 부족과 대처전략의 미숙으로 인해 다양한 스트레스와 부적응을 경험하는 것으로 알려져 있기 때문이다(이미리, 2002; Petersen & Hamburg, 1986). 긍정심리자본은 발달 시기상 겪는 부적응 문제의 보호요인으로 작용할 수 있다는 점에서 초등학교 고학년 아동을 대상으로 긍정심리자본의 발달에 영향을 미치는 요인을 확인하고자 하였다. 또한 초등학교 고학년 시기의 아동은 부모로부터의 분리를 시도하며 자율성에 대한 요구가 생긴다(최아라 외, 2017). 청소년기 자녀에게 부모는 여전히 중요한 환경이지만(고현선, 2014), 그 중에서도 특히 자녀가 주요 생활 영역인 학습과 여가를 자기통제 하에 조절하도록 지지해주는 부모자녀관계와 과도한 보호와 기대로 자녀의 주도권을 박탈하는 부모자녀관계는 이 시기의 발달 특성상 여타 발달에 미치는 영향력이 클 것으로 예상되어 확인이 필요하다.

연구대상을 모집하기 전 서울대학교 생명윤리위원회(Seoul National University Institutional Review Board: SNUIRB)의 연구 승인을 받았으

며, 승인된 연구절차에 의하여 연구를 수행하였다(SNUIRB No. 1703/002-008). 법정대리인이 연구 참여를 동의한 아동 720명으로부터 질문지를 회수하였으나, 불성실하게 응답한 3명의 질문지를 제외하여 총 717명을 <표 IV-1>과 같이 최종 분석대상으로 선정하였다. 연구대상을 성별에 따라 살펴보면, 남학생은 344명(48.0%), 여학생은 373명(52.0%)으로 비슷한 비율로 구성되었다. 학년에 따라서는 5학년이 309명(43.1%), 6학년이 408명(56.9%)으로 구성되었다.

<표 IV-1> 연구대상 아동의 구성

단위: 명(%)

학년	성별		전체
	남학생	여학생	
5학년	157	152	309(43.1)
6학년	187	221	408(56.9)
소계	344(48.0)	373(52.0)	717(100.0)

질문지를 통해 연구에 참여한 아동과 그 가정에 대한 인구학적 자료를 수집하였으며 그 결과는 <표 IV-2>에 제시하였다. 동거하는 양육자는 대다수의 아동인 604명(84.0%)이 부모라고 응답하였으며, 부모와 조부모가 함께 산다고 응답한 아동 71명(10.1%), 한부모(부 또는 모)와 함께 산다고 응답한 아동이 42명(5.9%)으로 그 뒤를 이었다.

아버지의 학력은 4년제 대학 졸업이 213명(29.8%)으로 가장 많았으며, 고등학교 졸업이 82명(11.4%), 2, 3년제 대학교 졸업이 62명(8.6%), 대학원 재학 이상이 26명(5.0%)이었다. 어머니의 학력 또한 4년제 대학 졸업이 207명(28.9%)으로 가장 많았으며, 고등학교 졸업이 99명(13.8%), 2, 3년제 대학교 졸업이 65명(9.1%), 대학원 재학 이상이 27명(3.8%)이었다.

<표 IV-2> 연구대상 아동의 일반적 특성

(N=717)

변수	구분	빈도(명)	구성비율(%)
동거하는 양육자	조부모, 부모	71	10.1
	부모	604	84.0
	한부모(부 또는 모)	42	5.9
아버지 학력	중학교 졸업	4	0.6
	고등학교 졸업	82	11.4
	2, 3년제 대학 졸업	62	8.6
	4년제 대학 졸업	213	29.8
	대학원 재학 이상	36	5.0
	모름	320	44.6
어머니 학력	중학교 졸업	3	0.4
	고등학교 졸업	99	13.8
	2, 3년제 대학 졸업	65	9.1
	4년제 대학 졸업	207	28.9
	대학원 재학 이상	27	3.8
	모름	316	44.0
아버지 직업	전문기술직	164	22.9
	사무관리직	229	31.9
	판매서비스직	62	8.6
	생산노동직	86	12.0
	개인사업	111	15.5
	주부	9	1.3
	무응답	56	7.8
어머니 직업	전문기술직	145	20.2
	사무관리직	99	13.8
	판매서비스직	71	9.9
	생산노동직	23	3.2
	개인사업	61	8.5
	주부	285	39.8
	무응답	33	4.6
주관적 경제수준	매우 못 사는 편	5	0.7
	못 사는 편	31	4.3
	보통	346	48.3
	잘 사는 편	248	34.6
	매우 잘 사는 편	87	12.1

아버지의 직업은 사무관리직이 229명(31.9%)으로 가장 많았으며, 전문기술직이 164명(22.9%), 개인사업이 111명(15.5%), 생산노동직이 86명(12.0%), 판매서비스직 62명(8.6%) 순이었다. 어머니의 직업은 주부가 285명(39.8%)으로 가장 많았으며, 전문기술직이 145명(20.2%), 사무관리직이 99명(13.8%), 판매서비스직이 71명(9.9%), 개인사업이 61명(8.5%), 생산노동직 23명(3.2%) 순이었다. 주관적 경제수준은 대다수의 아동(95%)이 보통 수준 이상의 경제 수준이라고 응답하였다.

2. 연구도구

이 연구에서는 초등학교 고학년 아동의 긍정심리자본, 부모자녀관계, 학습·여가 균형을 측정하기 위해 질문지를 사용하였다. 본 조사에 사용된 연구도구는 다음과 같다.

1) 긍정심리자본

초등학교 고학년 아동의 긍정심리자본을 측정하기 위해서 Luthans와 동료들(2007)의 긍정심리자본 척도(Psychological Capital Questionnaire: PCQ)를 연구자가 우리나라 초등학생의 상황에 맞게 번안하고, 동일한 척도를 청소년 대상으로 번안 및 수정하여 사용한 정은영(2013)의 척도를 참고하여 최종 척도를 구성하였다. 원 척도는 자기효능감, 희망, 복원력, 낙관성 등의 네 가지 하위요인을 측정하는 총 24문항으로 구성되어 있으나, 본 연구에서는 정은영(2013)이 타당도 및 신뢰도 검증 과정에서 공통성에 문제가 있는 것으로 밝힌 복원력과 관련된 1문항을 제거하여 총 23문항을 사용하였다. 이러한 과정을 거쳐 구성한 문항의 내용타당도는 아동학 교수 1인과 아동학 전공 대학원생 2인, 초등학교 교사 2인이 확인하였으며, 서울대학교 연구윤리심의 기준에 통과하였다.

이 연구에서 긍정심리자본을 측정하기 위하여 사용한 총 23문항은 자

기효능감 6문항(예: “나는 모두 활동을 하면서 전략을 짤 때, 우리 모두에 큰 도움이 될 자신이 있다.”), 희망 6문항(예: “나는 요즘 내가 하고 있는 학습이나 활동의 목표를 이루기 위한 다양한 방법을 생각해 낼 수 있다.”), 복원력 5문항(예: “나는 학교나 집에서 스트레스를 받는 일이 있어도 침착하게 대처한다.”), 낙관성 6문항(예: “나는 힘든 일이 있으면 좋은 일도 있다고 생각한다.”)으로 구성되어 있다.

각 문항은 Hensley(1999)가 제안한 설문지 구성에 대한 주의사항을 참고하여 5점 Likert 척도로 측정되었으며, ‘전혀 그렇지 않다’ 1점부터 ‘매우 그렇다’ 5점까지로 점수화 하였다. 긍정심리자본 점수는 모든 문항의 점수를 합산하여 얻은 총점을 문항 수로 나누어 1점부터 5점까지의 점수분포를 가진다. 점수가 높을수록 긍정심리자본이 높은 것을 의미한다.

본 연구에 사용된 척도의 신뢰도와 문항번호는 <표 IV-3>에 제시된 바와 같다.

<표 IV-3> 긍정심리자본 척도의 문항구성 및 신뢰도

하위변인	문항	문항수	신뢰도
긍정심리자본	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10,	23	.92
	11, 12, 13*, 14, 15, 16, 17,		
	18, 19*, 20, 21, 22*, 23		

*는 부정형 질문으로 역산한 문항을 표시한 것

2) 부모자녀관계

초등학교 고학년 아동이 지각한 부모자녀관계를 측정하기 위해서 이미경과 김성희(2011)가 개발한 부모자녀 관계 척도를 사용하였다. 원 척도는 친밀·지지, 허용·지원, 권위·통제, 과잉기대, 부모 간 관계로 구성된다. 이 중 부모 간 관계는 부부 간의 갈등이나 부부관계의 질에 관한 문항으로 부모양육태도를 측정한다고 보기 어려워 제외하고, 친밀·지지, 허용·지원, 권위·통제, 과잉기대 문항을 발췌하여 사용하였다. 또한 원 척도에서는 부와 모를 나누어서 자녀와의 관계를 측정하였으나, 부성과 모성의 구별이 모호해지고, 부모가 자녀 양육을 공동으로 맡는 추세를 반영하여(Woodworth, Belsky, & Crinic, 1996), 이 연구에서는 아버지와 어머니의 양육을 구별하지 않고 부모자녀관계를 측정하였다.

선행연구 고찰을 통해 자녀의 인지 및 심리사회적 발달에 영향을 미치는 부모자녀관계가 크게 애정과 통제의 두 가지 차원으로 분류(장유진, 이강이, 2014; Baumrind, 1966, 1991; Maccoby and Martin, 1983; Schaefer, 1965a, 1965b)됨을 확인하였으며, 이 연구에서도 탐색적 요인 분석을 실시한 결과 부모자녀관계가 두 가지 요인으로 분류됨을 확인할 수 있었다²⁾.

본 연구에서 사용한 척도는 자율·지지형 부모자녀관계를 측정하는 14 문항, 과보호·기대형 부모자녀관계를 측정하는 11문항, 총 25문항으로 구성되어 있다. 자율·지지형의 문항 예시로는 “나는 내 생각이나 의견을 우리 부모님에게 편하게 말한다.”와 “우리 부모님은 내가 원하는 만큼의

2) 탐색적 요인분석을 실시한 결과 긍정적 부모자녀관계인 친밀·지지와 및 허용·지원이 요인 1에, 부정적 부모자녀관계인 권위·통제와 과잉기대가 요인 2로 추출됨을 확인하였다. 각 요인별 문항 내용에 따라 요인 1은 자율·지지형 부모자녀관계로, 요인 2는 과보호·기대형 부모자녀관계로 명명하였다. 구인타당도 측면에서 이론적으로 서로 관련이 있는 변인들 간에는 특정한 상관(정적, 부정적)이 있어야 하는데(문수백, 2003), 자율·지지형 부모자녀관계와 과보호·기대형 부모자녀관계 간에는 통계적으로 유의한 부적상관($r=-.66$)이 있는 것으로 나타나 타당성을 입증하였다. 요인분석 결과는 <부록 2>에 제시하였다.

자유를 준다.”가 있으며, 과보호·기대형의 문항 예시로는 “내 생각이 부모님과 다르면 부모님 마음대로 결정한다.”와 “우리 부모님이 나에게 너무 많은 것을 기대해 부담스럽다.” 등이 있다. 각 문항은 5점 Likert 척도로 ‘전혀 그렇지 않다’ 1점부터 ‘매우 그렇다’ 5점까지로 점수화 하였다. 부모자녀관계 점수는 해당 유형에 포함된 모든 문항의 점수를 합산하여 얻은 총점을 문항 수로 나누어 산출하였다. 점수가 높을수록 아동이 해당 유형의 부모자녀관계를 높게 지각함을 의미한다.

본 연구에 사용된 척도의 신뢰도와 문항번호는 <표 IV-4>에 제시된 바와 같다.

<표 IV-4> 부모자녀관계 척도의 문항구성 및 신뢰도

	문항	문항수	신뢰도
자유·지지형 부모자녀관계	1, 2, 3, 4, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 20, 21	14	.91
과보호·기대형 부모자녀관계	5, 6, 7, 16, 17, 18, 19, 22, 23, 24, 25	11	.89

3) 학습·여가 균형

초등학교 고학년 아동이 지각한 학습·여가 균형을 측정하기 위해 김정운과 박정열(2008)의 「일과 삶의 균형 척도」를 참고하여 학습·여가 균형 척도를 구성하였다. 「일과 삶의 균형 척도」는 일-성장 균형, 일-여가 균형, 일-삶의 전반적 평가, 일-가족 균형의 4개 하위영역으로 구성된다. 이 중 일-여가 균형에 해당하는 8문항의 안면타당도를 아동학 전공 대학원생 1인 및 교수 1인을 통해 확인하여, 초등학생의 학습과 여가 상황을 측정하는 문항으로서의 타당도가 낮다고 판단된 3문항을 제외하고 5문항을 사용하였다. 구체적으로 학습·여가의 균형 수준은 아동이

학습과 여가 영역에 대한 시간 분배와 관심의 질적 분배에 느끼는 어려움, 여가에 대한 불만족 및 부조화, 학습이 여가에 미치는 방해효과에 관한 문항을 통해 측정되었다.

초등학생의 학습과 여가의 상황에 맞게 수정한 문항의 예시를 들자면, 원척도에서 ‘나는 일과 여가 생활을 서로 조화시키는 것이 어렵다.’는 문항은 ‘나는 학습 시간과 여가 생활을 적절히 조화시키는 것이 어렵다.’로 수정하였다. 이러한 과정을 거쳐 구성한 문항의 내용타당도는 아동학 교수 1인과 아동학 전공 대학원생 2인, 초등학교 교사 2인이 확인하였고, 서울대학교 연구윤리심의 기준에 통과하였다.

각 문항은 5점 Likert 척도로 측정되었으며, ‘전혀 그렇지 않다’ 1점부터 ‘매우 그렇다’ 5점까지로 점수화 하였다. 학습·여가 균형 척도는 역문항(reverse scale)으로 구성되어 점수가 높을수록 학습과 여가의 균형 수준이 낮음을 의미한다. 하지만 해석의 편의를 위하여 각 문항을 역코딩(reverse coding)하여 점수가 높을수록 균형 수준이 높은 것으로 전환하였다. 학습·여가 균형 점수는 역코딩한 모든 문항의 점수를 합산하여 얻은 총점을 문항 수로 나누어 1점부터 5점까지의 점수분포를 가진다. 점수가 높을수록 아동이 지각한 학습·여가 균형 수준이 높은 것을 의미한다.

본 연구에 사용된 척도의 신뢰도와 문항번호는 <표 IV-5>에 제시된 바와 같다.

<표 IV-5> 학습·여가 균형 척도의 문항구성 및 신뢰도 문항

	문항번호	문항수	신뢰도
학습·여가 균형	1*, 2*, 3*, 4*, 5*	5	.66

*는 부정형 질문으로 역산한 문항을 표시한 것

3. 연구절차

이 연구에서 사용하는 연구도구가 적합한지 알아보고 적절한 연구 설계를 구성하기 위하여 예비 조사를 실시한 후 본 조사를 실시하였다.

1) 예비 조사

이 연구의 연구계획서에 대하여 서울대학교 생명윤리위원회의 연구승인(SNUIRB No. 1703/002-008)을 받은 후, 연구도구의 적합성을 검증하여 연구 설계의 타당도를 높이고, 질문지 응답에 소요되는 시간의 적절성을 확인하기 위하여 두 번의 예비조사를 실시하였다. 1차 예비조사는 2017년 4월 3일부터 4일까지 실시하였으며, 대구 소재 초등학교에 재학 중인 5학년 5명, 6학년 5명, 총 10명을 대상으로 하였다. 조사대상 아동이 질문지의 응답을 완성하기 위해 소요한 시간은 평균 25분이었으며, 질문의 내용 및 의도에 대한 이해도를 파악하기 위하여 일대일 면담을 통하여 문항별로 확인한 결과, 일부 문장의 이해가 어려워 응답하는 데 시간이 오래 걸렸다는 의견이 있었다. 이를 반영하여 질문지 구성을 수정하여 가독성을 높이고 문장을 이해하기 쉽게 수정하였다.

1차 예비조사 이후 2017년 4월 5일부터 7일까지 서울 소재 초등학교에 재학 중인 5학년 10명, 6학년 10명, 총 20명을 대상으로 2차 예비조사를 실시하였다. 질문의 내용 및 의도에 대한 이해도를 파악하기 위해 한 문항씩 확인한 결과 질문 이해에 어려움이 없었다고 응답하였으며, 소요 시간도 약 20분 정도로 단축됨을 확인하였으므로, 해당 연구도구를 본 조사에 그대로 사용하였다.

2) 본 조사

본 조사는 2017년 4월 10일부터 4월 28일까지 서울, 인천, 대구, 부산에 소재한 초등학교 4곳에서 5, 6학년에 재학 중인 아동 720명을 대상으로 실시하였다. 연구자가 직접 연구목적과 질문지의 내용에 대해 충분히 설명한 후 연구 대상 아동에게 연구 설명서 및 동의서와 함께 배포하였다. 본 조사는 연구에 앞서 부모(법정대리인)에게 연구 참여에 대한 동의를 구한 후 참여가 허락된 아동을 대상으로 수행하였다.

연구 참여자 아동은 교실 내에서 정규 수업 시간에 지장을 받지 않는 시간을 활용해 서울대학교 생명윤리위원회의 승인을 받은 질문지에 응답하였다. 예비조사에서 문항 내용 이해에 어려움을 겪은 사례가 있었던 점을 고려해서 문항 내용에 궁금한 점이 있으면 바로 질문할 수 있도록 연구자가 대기하였다. 질문지는 연구 수행 후 바로 회수되었으며, 회수된 질문지 720부 중 불성실하게 응답한 질문지 3부를 제외한 717명의 질문지를 최종 분석에 사용하였다.

4. 자료분석

수집된 자료는 SPSS 22.0 프로그램을 이용해 분석하였다. 통계 방법으로는 기술통계, 이원분산분석, Pearson의 적률상관분석, 중다회귀분석 및 위계적 회귀분석을 사용하였다.

첫째, 자료의 통계적 분석에 앞서 부정 진술문에 대해서는 역산처리를 하였으며, 각 측정도구의 신뢰도 수준을 알아보기 위하여 문항의 내적합치도를 추정하는 방법인 신뢰계수 Cronbach's α 를 산출하여 검토하였다.

둘째, 연구대상 아동의 일반적 특성과 긍정심리자본, 지각된 부모자녀관계, 학습·여가 균형의 전반적 경향을 파악하기 위해서 빈도와 백분율, 평균과 표준편차의 빈도분석과 기술통계분석을 실시하였다.

셋째, 아동의 성별과 학년에 따른 긍정심리자본, 부모자녀관계와 학습·여가 균형의 차이를 알아보기 위해 이원분산분석을 실시하였다.

넷째, 아동의 긍정심리자본, 부모자녀관계와 학습·여가 균형 사이에 유의한 상관관계가 있는지 살펴보기 위해 Pearson의 적률상관분석을 사용하였다.

다섯째, 지각된 부모자녀관계가 학습·여가 균형과 긍정심리자본에 미치는 영향을 알아보기 위해 중다회귀분석을 실시하였다.

여섯째, 지각된 부모자녀관계와 긍정심리자본의 관계에서 학습·여가 균형의 매개효과를 검증하기 위해 위계적 회귀분석을 실시하였고, 매개효과의 유의성을 확인하기 위해 Sobel Test를 실시하였다.

V. 연구결과 및 해석

이 장에서는 앞에서 기술한 연구문제에 따라 분석결과를 제시하고, 관련 선행연구와의 비교 및 연구자의 해석을 제시하고자 한다. 먼저 아동의 성별과 학년에 따라 긍정심리자본, 지각된 부모자녀관계와 학습·여가 균형에 차이가 있는지 살펴보고, 주요 변수간의 상관관계를 확인한다. 이와 함께 지각한 부모자녀관계가 긍정심리자본에 미치는 영향을 살펴보고, 아동이 지각한 학습·여가 균형이 지각된 부모자녀관계가 긍정심리자본에 미치는 영향을 매개하는지 확인하여 이에 대한 해석을 기술한다.

1. 아동의 긍정심리자본, 지각된 부모자녀관계, 학습·여가 균형의 양상 (연구문제 1)

초등학교 고학년 아동의 긍정심리자본과 지각된 부모자녀관계 및 학습·여가 균형의 양상이 어떠한지 파악하기 위해 기술통계를 실시한 결과는 <표 V-1>과 같다. 이 때, 긍정심리자본의 점수는 자기효능감, 희망, 복원력, 낙관성의 네 가지 하위요인별로 평정된 점수의 평균 점수로 산출하였다.

아동의 긍정심리자본은 5점 만점에서 평균 3.74점($SD=0.58$)으로 중앙값(3점)보다 약간 높은 것으로 나타났다. 자율·지지형 부모자녀관계는 5점 만점에서 평균 4.00점($SD=0.71$)으로 중간 점수보다 높은 수준이었는데, 이는 연구대상 아동이 전반적으로 부모자녀관계를 자율·지지적인 것으로 지각함을 의미한다. 과보호·기대형 부모자녀관계의 평균은 2.13점($SD=0.82$)으로, 이는 연구대상 아동이 과보호·기대형 부모자녀관계에 대해 중간보다 낮은 수준으로 지각하고 있음을 의미한다. 초등학교 고학년 아동이 지각한 학습·여가 균형은 5점 만점에 평균 3.57점($SD=0.80$)으로 중앙값(3점)보다 약간 높은 것으로 나타났다.

주요 변수의 정규성을 확인하기 위해 왜도와 첨도 등을 살펴본 결과 왜도는 절대값 .24에서 .96, 첨도는 .12에서 .82의 범위로 나타났는데, 이는 자료의 정규성 만족 기준인 왜도의 절대값 2 미만, 첨도의 절대값 7 미만(Curran, West, & Finch, 1996)을 충족하였다. 이로써 이들 변수들이 분포의 정규성 측면에서 자료 분석에 문제가 되지 않음을 확인하였다.

<표 V-1> 아동의 긍정심리자본, 부모자녀관계, 학습·여가 균형의 양상

범주		초등학교 고학년 아동 (N=717)					
		M	SD	최소값	최대값	왜도	첨도
긍정심리자본		3.74	0.58	1.61	5.00	-.24	.20
부모 자녀 관계	자율·지지형	4.00	0.71	1.29	5.00	-.96	.82
	과보호·기대형	2.13	0.82	1.00	5.00	.77	.12
학습·여가 균형		3.57	0.80	1.00	5.00	-.70	.40

1) 아동의 성별과 학년에 따른 긍정심리자본 차이

초등학교 고학년 아동의 성별과 학년에 따른 긍정심리자본의 전반적 양상은 <표 V-2>에 제시하였다. 긍정심리자본은 네 가지 하위요인에 평정된 점수의 평균을 산출한 값으로, 점수범위는 1점에서 5점이다.

성별에 따른 긍정심리자본 양상을 살펴보면 남학생(M=3.75, SD=0.56)이 여학생(M=3.73, SD=0.60)에 비해 조금 더 높은 점수를 보였다. 자기효능감과 희망은 남학생이, 복원력과 낙관성은 여학생이 상대적으로 더 높은 것으로 나타났지만, 자기효능감을 제외하고는 남녀 학생 간에 점수 차이가 크지 않았다. 학년에 따른 긍정심리자본 양상을 살펴보면 5학년(M=3.75, SD=0.57)이 6학년(M=3.74, SD=0.58)에 비해 약간 더 높았다.

<표 V-2> 아동의 성별과 학년에 따른 긍정심리자본

	학년	성별		전체 M(SD)
		남학생 M(SD)	여학생 M(SD)	
긍정 심리자본	5학년	3.81(0.57)	3.69(0.57)	3.75(0.57)
	6학년	3.71(0.54)	3.76(0.62)	3.74(0.58)
	전체	3.75(0.56)	3.73(0.60)	3.74(0.58)
자기효능감	5학년	3.81(0.69)	3.56(0.75)	3.69(0.73)
	6학년	3.69(0.68)	3.73(0.70)	3.72(0.69)
	전체	3.75(0.69)	3.66(0.72)	3.70(0.70)
희망	5학년	3.91(0.68)	3.77(0.64)	3.84(0.66)
	6학년	3.83(0.61)	3.82(0.73)	3.82(0.68)
	전체	3.87(0.64)	3.79(0.69)	3.83(0.67)
복원력	5학년	3.65(0.66)	3.61(0.67)	3.63(0.66)
	6학년	3.56(0.71)	3.67(0.69)	3.62(0.70)
	전체	3.60(0.69)	3.64(0.68)	3.62(0.68)
낙관성	5학년	3.82(0.68)	3.82(0.66)	3.83(0.67)
	6학년	3.73(0.64)	3.81(0.69)	3.77(0.66)
	전체	3.78(0.66)	3.82(0.68)	3.80(0.67)

초등학교 고학년 아동의 긍정심리자본이 성별과 학년에 따라 통계적으로 유의한 차이를 보이는지 구체적으로 살펴보기 위하여 이원분산분석을 실시하였다. 그 결과 긍정심리자본에서는 성별과 학년의 주효과 및 성별과 학년 간의 상호작용 효과가 통계적으로 유의하지 않은 것으로 나타났다(<부록 3>). 이는 남녀 집단 간, 학년 집단 간에 긍정심리자본이 유의한 차이가 없다는 것을 의미한다. 이러한 결과는 긍정심리자본의 성차를 보고한 기존 연구(이계순, 2015; Khan, 2013)에 반한 것인데, 긍정심리자본의 성차를 보고한 연구의 경우 연구대상의 발달단계가 청소년기 이후였다는 점에서 막 청소년기로 진입하기 시작한 아동을 대상으로 한 이 연구와 차이가 있다. 긍정심리자본의 성차에 대한 확인을 위해서는 추후 연구에서 연구의 대상 연령을 확대시킬 필요가 있을 것이다.

2) 아동의 성별과 학년에 따른 지각된 부모자녀관계 차이

초등학교 고학년 아동의 성별과 학년에 따른 지각된 부모자녀관계의 전반적 양상은 <표 V-3>과 같다. 지각된 부모자녀관계는 자율·지지형과 과보호·기대형으로 구분하여 측정하였다. 지각된 부모자녀관계의 전반적인 양상을 살펴보면 자율·지지형 부모자녀관계의 경우, 5학년 남학생(M=4.05, SD=0.65)이 가장 높게 지각하였으며, 6학년 남학생(M=3.94, SD=0.70)이 상대적으로 가장 낮게 지각하였다. 과보호·기대형 부모자녀관계의 경우, 6학년 남학생(M=2.29, SD=0.80)이 상대적으로 가장 높게 지각하였고, 5학년 여학생(M=2.05, SD=0.79)이 가장 낮게 지각하였다. 다른 집단과 비교했을 때 6학년 남학생 집단이 가장 부모로부터 자율권을 지지·지원 받지 못하고, 과한 기대와 통제를 받는다고 인식하고 있는 것으로 나타났다.

<표 V-3> 아동의 성별과 학년에 따른 부모자녀관계

	학년	성별		전체 M(SD)
		남학생 M(SD)	여학생 M(SD)	
자율·지지형	5학년	4.05(0.65)	4.01(0.70)	4.03(0.68)
	6학년	3.94(0.70)	3.99(0.78)	3.97(0.74)
	전체	3.99(0.68)	4.00(0.75)	4.00(0.71)
과보호·기대형	5학년	2.14(0.80)	2.04(0.79)	2.09(0.80)
	6학년	2.29(0.80)	2.05(0.86)	2.17(0.84)
	전체	2.22(0.80)	2.05(0.83)	2.13(0.82)

초등학교 고학년 아동이 지각한 부모자녀관계가 성별과 학년에 따라 통계적으로 유의한 차이를 보이는지 구체적으로 살펴보기 위하여 이원분산분석을 실시하였다(<표 V-4>). 성별에 기준하여 살펴보면 다음과 같다. 우선, 자율·지지형 부모자녀관계의 경우 여학생(M=4.00, SD=0.75)이 남학생(M=3.99, SD=0.68)보다 높게 인식하였으나 그 차이가 통계적으로 유의하지 않았다. 이는 부모의 자율·지지적인 양육태도에 대한 지각이 성별 집단 간에 유사함을 확인한 선행연구(김영미, 2009; 문혜림, 이동형, 2015)의 결과와 일치한다. 한편, 과보호·기대형 부모자녀관계에서는 남학생(M=2.22, SD=0.80)이 여학생(M=2.05, SD=0.83)보다 통계적으로 유의미하게 높은 점수를 보였다(F=7.26, df=1, 713, $p<.01$). 이는 남학생이 여학생보다 부모의 과잉 기대 및 과잉 간섭, 통제적인 양육방식에 대해 더 높게 지각한다고 밝힌 선행연구(가영희 외, 2008; 고혜영, 2012; Barber, 1996)의 결과와 일치하며, 일반적으로 아동기에 여아보다 높은 외현화 문제 및 공격성을 보이는 성별 특성상 남아에게 더 엄격하고 높은 기준의 양육태도를 보이는 성별에 따른 양육방식의 차이에 의한 결과로 이해할 수 있다(김주희, 2014).

<표 V-4> 아동의 성별과 학년에 따른 부모자녀관계 이원분산분석

	변동원	제곱합	자유도	평균제곱	F
자율·지지형	성별	.01	1	.01	.02
	학년	.84	1	.84	1.62
	성별×학년	.43	1	.43	.83
	오차	369.54	713	.52	
과보호·기대형	성별	4.89	1	4.89	7.26**
	학년	1.24	1	1.24	1.85
	성별×학년	.83	1	.83	1.23
	오차	479.54	713	.67	

** $p < .01$.

학년에 따른 부모자녀관계 인식의 차이를 살펴보면 자율·지지형의 부모자녀관계는 5학년(M=4.03, SD=0.68)이 6학년(M=3.97, SD=0.74)보다 높게 인식하였고, 과보호·기대형의 부모자녀관계는 6학년(M=2.17, SD=0.87)이 5학년(M=2.09, SD=0.80)에 비해 높게 인식하였으나, 그 차이가 통계적으로 유의하지 않았다. 이러한 결과는 학년이 낮을수록 부모양육태도를 긍정적으로 지각한다고 밝힌 연구(김성일, 1998; 문혜림, 이동형, 2015)와는 다른 결과이지만, 부정적 양육태도를 지각하는데 있어 학년에 따른 차이가 나타나지 않았다는 연구(김혜영, 1999)와는 일맥상통하는 결과이다.

3) 아동의 성별과 학년에 따른 학습·여가 균형 차이

초등학교 고학년 아동의 성별과 학년에 따른 학습·여가 균형의 전반적 양상은 <표 V-5>와 같으며, 성별과 학년에 따른 학습·여가 균형의 차이가 통계적으로 유의한지 구체적으로 살펴보기 위하여 이원분산분석을 실시한 결과는 <표 V-6>에 제시하였다.

<표 V-5> 아동의 성별과 학년에 따른 학습·여가 균형

	학년	성별		전체 M(SD)
		남학생 M(SD)	여학생 M(SD)	
학습·여가 균형	5학년	3.64(0.73)	3.68(0.80)	3.66(0.76)
	6학년	3.42(0.78)	3.59(0.83)	3.51(0.81)
	전체	3.52(0.76)	3.62(0.82)	3.57(0.80)

먼저 성별을 기준으로 아동의 학습·여가 균형을 살펴보면, 남학생의 평균점수는 3.52점(SD=0.76)으로 여학생의 평균점수인 3.62점(SD=0.82)보다 낮은 것으로 나타났다. 그러나 학습과 여가의 균형에 대한 남녀 간의 인식 차이가 통계적으로 유의하지는 않은 것으로 나타났다.

다음으로 아동의 학년에 따른 학습·여가 균형의 차이를 살펴보면, 5학년(M=3.66, SD=0.76)의 평균점수가 6학년(M=3.51, SD=0.81)보다 높게 나타났으며, 그 차이가 통계적으로 유의하였다($F=6.68$, $df=1$, 713, $p<.01$). 이는 6학년이 5학년에 비해 학습과 여가가 불균형적이라고 인식하고 있음을 의미하며, 이러한 결과는 상급학교로의 진학을 앞두고 높아진 학업에 대한 기대치로 인하여 여가보다는 학습에 시간과 에너지를 더 쏟아야 하는 6학년의 상황적 특성에 의해 나타난 것으로 이해할 수 있다.

<표 V-6> 아동의 성별과 학년에 따른 학습·여가 균형 이원분산분석

	변동원	제곱합	자유도	평균제곱	F
학습·여가 균형	성별	1.89	1	1.89	2.99
	학년	4.23	1	4.23	6.68**
	성별×학년	.75	1	.75	1.19
	오차	451.39	713	.63	

** $p < .01$.

2. 아동의 긍정심리자본, 지각된 부모자녀관계, 학습·여가 균형의 관계 (연구문제 2)

초등학교 고학년 아동의 긍정심리자본과 그들이 지각한 부모자녀관계 및 학습·여가 균형 간에 유의한 관계가 있는지 알아보기 위해 Pearson의 적률상관분석을 실시한 결과는 <표 V-7>과 같다. 먼저 긍정심리자본과 학습·여가 균형의 관계를 살펴본 결과, 학습·여가 균형은 긍정심리자본($r=.35, p<.01$)과의 유의한 정적 상관을 보였다. 이는 학습과 여가에 대해 균형적이라고 지각하는 아동의 경우 긍정심리자본 수준이 높다는 것을 의미한다.

다음으로 긍정심리자본과 지각된 부모자녀관계의 관계를 살펴보았다. 자율·지지형 부모자녀관계는 긍정심리자본($r=.57, p<.01$)과 다소 높은 수준의 유의한 정적 상관을 나타냈다. 이러한 결과는 아동이 부모와의 관계를 자율·지지형으로 지각하는 것이 아동의 높은 긍정심리자본 수준과 관련이 있음을 의미한다. 반면, 과보호·기대형 부모자녀관계는 긍정심리자본($r=-.40, p<.01$)과 유의한 부적 상관을 나타냈다. 즉, 아동이 부모와의 관계를 과보호·기대형으로 지각하는 것은 아동의 낮은 긍정심리자본 수준과 관련이 있음을 의미한다.

마지막으로 지각된 부모자녀관계와 학습·여가 균형의 관계를 살펴보았다. 학습·여가 균형은 자율·지지형 부모자녀관계($r=.40, p<.01$)와는 유의한 정적 상관을, 과보호·기대형 부모자녀관계($r=-.43, p<.01$)와는 유의한 부적 상관을 보였다. 즉, 아동이 지각하기에 자율·지지형인 부모자녀관계는 그 수준이 높을수록 아동의 학습·여가 균형 수준을 높이며, 이와 대조적으로 과보호·기대형의 부모자녀관계는 그 수준이 높을수록 학습·여가 균형 수준을 낮춘다는 것을 의미한다. 이러한 결과는 지각된 부모자녀관계의 유형에 따라 아동이 학습과 여가에 대해 지각하는 균형 수준이 달라진다는 것을 시사한다.

<표 V-7> 긍정심리자본, 부모자녀관계, 학습·여가 균형의 관계

		긍정심리자본	학습·여가 균형	부모자녀관계	
				자율·지지	과보호·기대
긍정심리자본		1			
학습·여가균형		.35**	1		
부 모 자 녀 관 계	자율·지지	.57**	.40**	1	
	과보호·기대	-.40**	-.43**	-.66**	1

** $p < .01$.

3. 지각된 부모자녀관계가 학습·여가 균형과 긍정심리자본에 미치는 영향 (연구문제 3)

초등학교 고학년 아동이 지각한 부모자녀관계가 학습·여가 균형 및 긍정심리자본에 어떠한 영향을 미치는지 알아보기 위하여 중다회귀분석을 실시하였다. 보다 정확한 분석을 위하여 아동의 성별 및 학년, 부모 학력과 주관적 경제수준 등의 인구사회학적 변인을 통제변수로 투입하였다. 우선, 아동이 지각한 학습·여가 균형에서 학년에 따른 차이가 나타난 점을 고려해 학년변수를 통제하였다. 또한 성별과 부모 학력, 주관적 경제수준 등의 인구사회학적 변인이 긍정심리자본과 연관성이 있다는 선행 연구 결과(김지영, 2008; 이계순, 2015)에 따라 이들 변수를 통제함으로써 연구의 타당도를 높였다.

중다회귀분석을 실시하기에 앞서 회귀분석을 위한 기본 가정의 충족 여부를 확인하였다. 첫째, 독립변수와 종속변수의 예측치와 표준화된 잔차 사이에 산점도를 그려봄으로써 등분산성을 확인하고, 표준화 잔차도표를 통해 정규성을 확인하였다. 둘째, 잔차의 독립성을 확인하기 위해 Durbin-Watson 통계량을 살펴본 결과 회귀모형 모두에서 해당 통계량이 2에 근접하여 잔차 간에 상호 독립적인 것을 확인하였다. 셋째, 독립변수 간 다중공선성을 확인하기 위해 독립변수 간의 상관관계를 살펴본 결과 모두 0.8미만임을 확인하였고, 다중공선성 판단의 또 다른 기준인 분산팽창계수(Variation Inflation Factor: VIF) 통계량을 살펴 본 결과, 모든 독립변수의 VIF 값이 10미만으로 나타나 독립변수 간 다중공선성의 문제는 없는 것으로 판단하였다. 이에 따라 아동의 성별과 학년, 부모 학력 및 주관적 경제수준을 통제변수로, 부모자녀관계를 독립변수로 설정하여 중다회귀분석을 실시한 결과를 다음과 같이 제시한다.

1) 지각된 부모자녀관계가 학습·여가 균형에 미치는 영향

초등학교 고학년 아동이 지각한 부모자녀관계가 학습·여가 균형에 미치는 영향을 알아보기 위하여 아동의 성별과 학년, 부모 학력과 주관적 경제수준을 통제하고 중다회귀분석을 실시한 결과는 <표 V-8>과 같다.

<표 V-8> 부모자녀관계가 학습·여가 균형에 미치는 영향

변수	학습·여가 균형		R^2	Adj. R^2	F
	B	β			
상수	1.93(.32)				
통제 변수	성별	-.16(.08)			
	학년	-.09(.08)			
	부 학력	-.02(.06)	.19	.18	14.32***
	모 학력	-.01(.06)			
	경제수준	-.02(.05)			
독립 변수	자율·지지형	.49(.06)			.43***
상수	4.65(.29)				
통제 변수	성별	-.06(.08)			
	학년	-.09(.08)			
	부 학력	.01(.06)	.21	.20	16.15***
	모 학력	-.01(.06)			
	경제수준	-.01(.05)			
독립 변수	과보호·기대형	-.44(.05)			-.45***

*** $p < .001$.

첫 번째 모형은 아동의 성별과 학년, 부모 학력, 주관적 경제수준을 통제하고 독립변수인 자율·지지형 부모자녀관계가 종속변수인 학습·여가 균형에 미치는 영향을 살펴본 모형이며, 연구모형의 설명력은 18.0%로 통계적으로 유의하였다($p < .001$). 이는 이 연구모형에 포함된 통제변수와 독립변수인 자율·지지형 부모자녀관계에 의해 종속변수인 학습·여가 균형 변량의 18.0%가 설명됨을 의미한다. 자율·지지형 부모자녀관계의 회귀계수는 통계적으로 유의하여($\beta = .43$, $p < .001$) 성별, 학년, 인구사회학적 변수를 통제하고도 종속변수에 독자적 영향력을 미치는 변인임이 확인되었고, 이는 아동이 부모와의 관계를 자율·지지형으로 지각할수록 아동이 지각하는 학습·여가 균형 수준도 증가함을 의미한다.

두 번째 모형은 성별, 학년, 부모 학력, 주관적 경제수준을 통제한 상태에서 독립변수인 과보호·기대형 부모자녀관계가 종속변수인 학습·여가 균형에 미치는 영향을 살펴본 모형으로, 이 연구모형의 설명력은 20.0%이며 통계적으로 유의한 것으로 나타났다($p < .001$). 이는 이 연구모형이 학습·여가 균형의 변량의 20.0%를 설명함을 의미한다. 과보호·기대형 부모자녀관계의 회귀계수는 통계적으로 유의하여($\beta = -.45$, $p < .001$) 성별 및 학년, 인구사회학적 변수를 통제하고도 종속변수에 독자적 영향력을 미치는 변인임이 확인되었다. 이는 아동이 부모와의 관계를 과보호·기대형으로 지각할수록 학습·여가에 대한 균형감의 수준은 낮아짐을 의미한다.

과보호·기대형 부모자녀관계가 학습·여가 균형에 유의한 영향을 미친다는 결과는 초등학생이 대개 부모의 강제적인 지시 하에 생활시간 관리를 한다는 선행연구(박효정, 최상근, 연은경, 2004; 위주연, 2012)의 맥락에서 이해할 수 있다. 특히 학습·여가 균형 수준에 상당한 영향을 미치는 학년변수를 통제했을 때도 여전히 부모자녀관계의 영향력이 유의하다는 점에서 지각된 부모자녀관계의 중요성이 부각된다. 이는 자녀가 생활의 대부분을 차지하는 학습·여가를 스스로 관리 및 조절할 수 있도록 자율권을 가지며, 그것에 대해 정서적으로 지지·지원받는 경험이 아동의 학습·여가의 균형 수준 향상에 핵심적 역할을 수행함을 제시하는 결과이다.

2) 지각된 부모자녀관계가 긍정심리자본에 미치는 영향

초등학교 고학년 아동이 지각한 부모자녀관계가 긍정심리자본에 미치는 영향을 알아보기 위하여 아동의 성별과 학년, 부모 학력과 주관적 경제수준을 통제하고 중다회귀분석을 실시한 결과는 <표 V-9>와 같다.

첫 번째 모형은 아동의 성별과 학년, 부모 학력과 주관적 경제수준을 통제한 상태에서 독립변수인 자율·지지형 부모자녀관계가 종속변수인 긍정심리자본에 미치는 영향을 살펴본 모형이며, 이 연구모형의 설명력은 28.0%로 통계적으로 유의하였다($p < .001$). 이는 성별과 학년, 인구사회학적 변수를 통제했을 때 자율·지지형 부모자녀관계가 긍정심리자본의 변량의 28.0%를 설명함을 의미한다. 자율·지지형 부모자녀관계의 회귀계수는 통계적으로 유의하여($\beta = .50, p < .001$) 성별과 학년, 부모 학력과 주관적 경제수준을 통제하고도 종속변수인 긍정심리자본에 독자적 영향력을 미치는 변인임이 확인되었으며, 이는 일상생활 속에서 자율권을 부여 받아 스스로 선택하고 결정한대로 행동하고, 자신의 결정과 행동에 대해 부모로부터 인정과 지지를 받고 있다고 지각하는 아동이 자신의 가치를 더욱 긍정적으로 평가한다는 것을 의미한다.

두 번째 모형은 성별과 학년, 부모 학력과 주관적 경제수준을 통제하고 독립변수인 과보호·기대형 부모자녀관계가 종속변수인 긍정심리자본에 미치는 영향을 살펴본 모형이며, 이 연구모형의 설명력은 19.0%로 통계적으로 유의하였다($p < .001$). 이는 이 연구모형을 통해 긍정심리자본의 변량이 19.0%가 설명됨을 의미한다. 과보호·기대형 부모자녀관계의 회귀계수는 통계적으로 유의하여($\beta = -.40, p < .001$) 성별과 학년, 부모 학력과 주관적 경제수준을 통제하고도 종속변수인 긍정심리자본에 독자적 영향력을 미치는 변인임을 확인되었다. 이는 부모가 자신의 학습과 생활 전반에 과도한 통제와 간섭을 하고 각종 발달 과업에 대해 과도한 기대를 한다고 아동이 지각할수록 긍정심리자본 수준이 낮아짐을 의미한다.

아동이 지각한 부모와의 관계가 긍정심리자본에 지니는 유의한 영향력을 검증한 이 결과는 부모의 사랑과 신뢰에 바탕을 둔 정서적 지지가

긍정심리자본의 발달에 미치는 영향을 살펴본 선행연구(최아라, 이숙, 2016; Khan, 2013)의 결과와 동일한 맥락에서 이해할 수 있다.

<표 V-9> 부모자녀관계가 긍정심리자본에 미치는 영향

변수	긍정심리자본		R^2	Adj. R^2	F
	B	β			
상수	1.99(.20)				
통제 변수	성별	.01(.05)	.01		
	학년	-.03(.05)	-.03		
	부 학력	-.02(.04)	-.04	.29	.28
	모 학력	.03(.04)	.06		
	경 제수준	.08(.03)	.12*		
독립 변수	자율·지지형	.38(.04)	.50***		
상수	3.89(.20)				
통제 변수	성별	.06(.06)	.05		
	학년	-.05(.05)	-.04		
	부 학력	.01(.04)	.01	.21	.19
	모 학력	.04(.04)	.07		
	경 제수준	.10(.04)	.14**		
독립 변수	과보호·기대형	-.26(.03)	-.40***		

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

4. 지각된 부모자녀관계와 긍정심리자본의 관계에서 학습·여가 균형의 매개효과 (연구문제 4)

초등학교 고학년 아동이 지각한 부모자녀관계와 긍정심리자본 간의 관계에서 학습·여가 균형의 매개효과를 검증하기 위하여 위계적 중다회귀분석을 실시하였다. 아동의 성별 및 학년, 부모 학력과 주관적 경제수준 등의 인구사회학적 변수를 통제변수로 투입하여, 연구의 타당도를 높였다. 중다회귀분석을 실시하기에 앞서 회귀분석을 위한 기본 가정이 충족됨을 확인하였다.

지각된 부모자녀관계와 긍정심리자본의 관계에서 학습·여가 균형의 매개효과 검증은 Baron과 Kenny(1986)가 제시한 방법을 사용하였고, 통계적 유의성 검증은 Sobel Test를 통해 이루어졌다. 매개효과를 검증하기 위해서는 세 단계의 매개변수 성립 조건을 모두 만족시켜야 한다. 첫째, 독립변수가 종속변수에 영향을 미쳐야 한다. 이 연구에서는 아동이 지각한 부모자녀관계가 긍정심리자본에 유의한 영향력을 나타내야 한다. 둘째, 독립변수가 매개변수에 유의한 영향을 미쳐야 한다. 이 연구모형에서는 지각된 부모자녀관계가 학습·여가 균형에 유의한 영향력을 보여야 한다. 마지막으로, 독립변수와 매개변수를 동시에 회귀식에 투입하였을 때 매개변수가 종속변수에 유의한 영향을 미쳐야 한다. 이 때 독립변수가 종속변수에 미치는 영향력이 통계적으로 유의하지 않으면 매개변수는 완전 매개효과를 갖는 것이고, 독립변수의 영향력이 통계적으로 유의하나 그 영향력이 감소될 경우 부분 매개효과를 갖는다고 판단한다(Baron & Kenny, 1986). 이를 이 연구모형에 적용하면, 아동이 지각한 부모자녀관계와 학습·여가 균형을 동시에 회귀식에 투입하였을 때 학습·여가 균형이 유의한 영향력을 나타내야 한다. 이 때 긍정심리자본에 대한 지각된 부모자녀관계의 영향력은 감소하였으나 여전히 통계적으로 유의하면 학습·여가 균형은 부분 매개효과가 있는 것이고, 긍정심리자본에 대한 지각된 부모자녀관계의 영향력이 유의하지 않다면 학습·여가 균형이 지각된 부모자녀관계와 긍정심리자본을 완전 매개하는 것으로 판단한다.

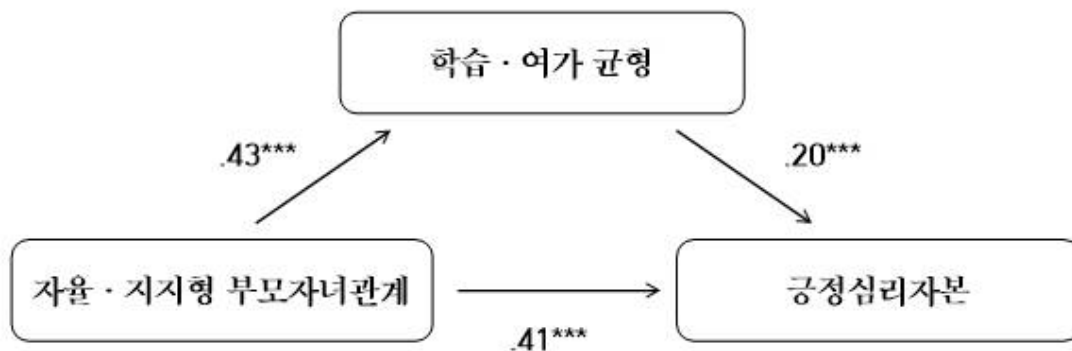
1) 자율·지지형 부모자녀관계와 긍정심리자본의 관계에서 학습·여가 균형의 매개효과

자율·지지형 부모자녀관계와 긍정심리자본의 관계에서 학습·여가 균형의 매개효과를 검증한 결과는 <표 V-10>과 같다. 총 세 단계의 연구모형에서 아동의 성별과 학년, 부모 학력과 주관적 경제수준을 통제변수로 설정하였으며, 자율·지지형 부모자녀관계를 독립변수로 하여 각 단계에서 요구하는 조건에 맞게 위계적 중다회귀분석을 실시하였다. 우선, 연구모형의 설명력을 살펴보면 다음과 같다. 1단계 연구모형은 통제 변수를 투입했을 때 독립변수인 자율·지지형 부모자녀관계가 종속변수인 긍정심리자본에 미치는 영향력을 분석한 것으로, 연구모형의 설명력은 28%이며 통계적으로 유의하였다($p<.001$). 2단계 연구모형은 성별, 학년, 부모 학력, 주관적 경제수준을 통제한 상태에서 자율·지지형 부모자녀관계가 매개변수인 학습·여가 균형에 미치는 영향을 분석한 것으로, 연구모형의 설명력은 18%이며 통계적으로 유의하였다($p<.001$). 3단계 연구모형은 성별, 학년, 부모 학력, 주관적 경제수준을 통제하고 독립변수인 자율·지지형 부모자녀관계를 포함한 상태에서 매개변수인 학습·여가 균형을 추가로 투입하였을 때 종속변수인 긍정심리자본에 미치는 영향을 분석한 모형으로, 이 연구모형의 설명력은 31%이며 통계적으로 유의하였다($p<.001$). 매개변수 없이 독립변수만 투입한 1단계 연구모형과 비교했을 때 매개변수가 추가로 포함된 3단계 연구모형의 설명력은 .03 상승하였으며, 이 변화량은 통계적으로 유의한 것으로 나타났다($p<.001$). 즉, 추가로 투입된 매개변수인 학습·여가 균형이 긍정심리자본을 설명하는데 유의미한 역할을 하고 있음을 재확인할 수 있다.

다음으로 학습·여가 균형의 매개효과를 검증한 결과를 제시하고자 한다. 학습·여가 균형의 매개효과를 확인하기 위해서는 세 단계의 연구모형에서 매개변수 성립조건을 만족시켜야 한다. 첫 번째 조건으로 독립변수인 자율·지지형 부모자녀관계가 종속변수인 긍정심리자본에 유의한 영향을 미치는 것을 확인하였다($\beta=.50, p<.001$) (1단계). 두 번째 조건으로

독립변수인 자율·지지형 부모자녀관계가 매개변수인 학습·여가 균형에 유의한 영향($\beta=.43$, $p<.001$)을 미쳐 2단계의 조건도 충족시켰다(2단계). 마지막으로 독립변수인 자율·지지형 부모자녀관계와 매개변수인 학습·여가 균형을 동시에 투입한 결과 학습·여가 균형이 긍정심리자본에 유의한 영향력을 나타냈으며($\beta=.20$, $p<.001$), 긍정심리자본에 대한 자율·지지형 부모자녀관계의 영향력이 감소하였으나 여전히 통계적으로 유의하므로 학습·여가 균형의 부분 매개효과가 검증되었다(3단계).

이러한 학습·여가 균형의 매개효과가 통계적으로 유의한지를 확인하기 위해 Sobel Test를 실시한 결과, $p<.001$ 수준(양쪽)에서 유의한 것으로 나타났다($Z=4.56$). 이로써, 학습·여가 균형이 자율·지지형 부모자녀관계가 긍정심리자본에 미치는 영향을 부분 매개한다는 것이 검증되었다. 자율·지지형 부모자녀관계와 초등학교 고학년 아동의 긍정심리자본 간의 관계에서 학습·여가 균형의 매개효과를 도식화하면 <그림 V-1>과 같다.



<그림 V-1> 자율·지지형 부모자녀관계와 긍정심리자본 관계에서 학습·여가 균형의 매개효과 도식

<표 V-10> 자율·지지형 부모자녀관계와 긍정심리자본 관계에서
학습·여가 균형의 매개효과

변수		1단계 모형		2단계 모형		3단계 모형	
		긍정심리자본		학습·여가균형		긍정심리자본	
		B(S.E.)	β	B(S.E.)	β	B(S.E.)	β
통제 변수	성별	.01(.05)	.01	-.16(.08)	-.10	.03(.05)	.02
	학년	-.03(.05)	-.03	-.09(.08)	-.05	-.02(.05)	-.02
	부 학력	-.02(.04)	-.04	-.02(.06)	-.02	-.02(.04)	-.03
	모 학력	.03(.04)	.06	-.01(.06)	-.01	.04(.04)	.06
	경제수준	.08(.03)	.12*	-.02(.05)	-.01	.09(.03)	.12*
독립 변수	자율·지지 부모자녀 관계	.38(.04)	.50***	.49(.06)	.43***	.31(.04)	.41***
	매개 변수	학습·여가 균형				.14(.03)	.20***
상수		1.99(.20)	-	1.93(.32)	-	1.73(.21)	-
R^2		.29		.19		.32	
Adj. R^2		.28		.18		.31	
R^2 변화량		-		-		.03***	
F		24.49***		14.32***		24.34***	

* $p < .05$, *** $p < .001$.

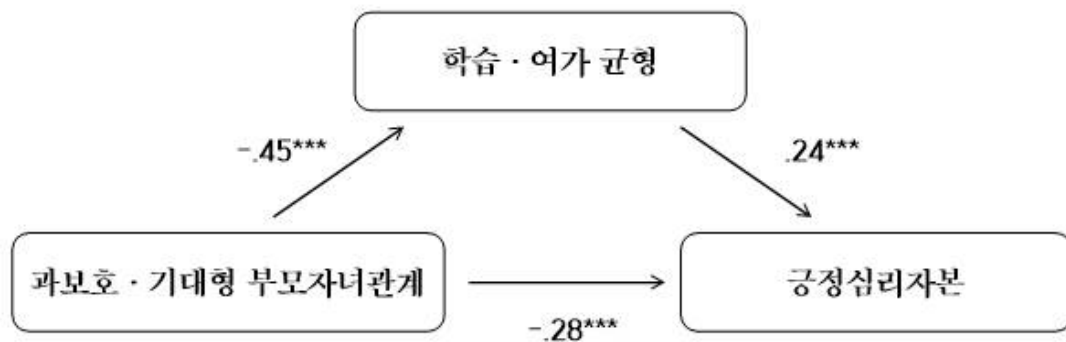
2) 과보호·기대형 부모자녀관계와 긍정심리자본의 관계에서 학습·여가 균형의 매개효과

과보호·기대형 부모자녀관계와 긍정심리자본의 관계에서 학습·여가 균형의 매개효과를 검증한 결과는 <표 V-12>와 같다. 총 세 단계의 연구모형에서 아동의 성별과 학년, 부모 학력과 주관적 경제수준을 통제변수로 설정하였으며, 과보호·기대형 부모자녀관계를 독립변수로 하여 각 단계에서 요구하는 조건에 맞게 위계적 중다회귀분석을 실시하였다. 우선, 연구모형의 설명력을 살펴보면 다음과 같다. 1단계 연구모형은 통제변수를 투입했을 때 독립변수인 과보호·기대형 부모자녀관계가 종속변수인 긍정심리자본에 미치는 영향력을 분석한 것으로, 연구모형의 설명력은 19%이며 통계적으로 유의하였다($p < .001$). 2단계 연구모형은 통제변수를 투입한 상태에서 과보호·기대형 부모자녀관계가 매개변수인 학습·여가 균형에 미치는 영향을 분석한 것으로, 연구모형의 설명력은 20%이며 통계적으로 유의하였다($p < .001$). 3단계 연구모형은 아동의 성별과 학년, 부모 학력과 주관적 경제수준을 통제하고 독립변수인 과보호·기대형 부모자녀관계를 포함한 상태에서 매개변수인 학습·여가 균형을 추가로 투입하였을 때 종속변수인 긍정심리자본에 미치는 영향을 분석한 모형으로, 이 연구모형의 설명력은 24%이며 통계적으로 유의하였다($p < .001$). 매개변수 없이 독립변수만 투입한 1단계 연구모형과 비교했을 때 매개변수가 추가로 포함된 3단계 연구모형의 설명력은 .05 상승하였으며, 이 변화량은 통계적으로 유의한 것으로 나타났다($p < .001$). 즉, 추가로 투입된 매개변수인 학습·여가 균형이 긍정심리자본을 설명하는데 유의미한 역할을 하고 있음을 재확인 할 수 있다.

다음으로 학습·여가 균형의 매개효과를 검증한 결과를 제시하고자 한다. 학습·여가 균형의 매개효과를 확인하기 위해서는 세 단계의 연구모형에서 매개변수 성립조건을 만족시켜야 한다. 첫 번째 조건으로 독립변수인 과보호·기대형 부모자녀관계가 종속변수인 긍정심리자본에 유의한 영향을 미치는 것을 확인하였다($\beta = -.40, p < .001$) (1단계). 두 번째 조건

으로 독립변수인 과보호·기대형 부모자녀관계가 매개변수인 학습·여가 균형에 유의한 영향($\beta = -.45, p < .001$)을 미쳐 2단계의 조건도 충족시켰다(2단계). 마지막으로 독립변수인 과보호·기대형 부모자녀관계와 매개변수인 학습·여가 균형을 동시에 투입한 결과 학습·여가 균형이 긍정심리자본에 유의한 영향력을 나타냈으며($\beta = .24, p < .001$), 긍정심리자본에 대한 과보호·기대형 부모자녀관계의 영향력이 감소하였으나 여전히 통계적으로 유의하므로 학습·여가 균형의 부분 매개효과가 검증되었다(3단계).

이러한 학습·여가 균형의 매개효과가 통계적으로 유의한지를 확인하기 위해 Sobel Test를 실시한 결과, $p < .001$ 수준(양쪽)에서 유의한 것으로 나타났다($Z = -3.83$). 이로써, 학습·여가 균형이 과보호·기대형 부모자녀관계가 긍정심리자본에 미치는 영향을 부분 매개한다는 것이 검증되었다. 과보호·기대형 부모자녀관계와 초등학교 고학년 아동의 긍정심리자본 간의 관계에서 학습·여가 균형의 매개효과를 도식화하면 <그림 V-2>와 같다.



<그림 V-2> 과보호·기대형 부모자녀관계와 긍정심리자본 관계에서 학습·여가 균형의 매개효과 도식

<표 V-11> 과보호·기대형 부모자녀관계와 긍정심리자본 관계에서
학습·여가 균형의 매개효과

변수		1단계 모형		2단계 모형		3단계 모형	
		긍정심리자본		학습·여가 균형		긍정심리자본	
		B(S.E.)	β	B(S.E.)	β	B(S.E.)	β
통제 변수	성별	.06(.06)	.05	-.06(.08)	-.04	.07(.06)	.06
	학년	-.05(.05)	-.04	-.09(.08)	-.05	-.03(.05)	-.03
	부 학력	.01(.04)	.01	.01(.06)	.01	.01(.04)	.01
	모 학력	.04(.04)	.07	-.01(.06)	-.01	.04(.04)	.07
	경제수준	.10(.04)	.14**	-.01(.05)	-.01	.10(.03)	.14**
독립 변수	과보호·기대 부모자녀 관계	-.26(.03)	-.40***	-.44(.05)	-.45***	-.19(.04)	-.28***
	매개 변수	학습·여가 균형				.17(.04)	.24***
상수		3.89(.20)	-	4.65(.29)	-	3.12(.25)	-
R^2		.21		.21		.25	
Adj. R^2		.19		.20		.24	
R^2 변화량		-		-		.05***	
F		15.66***		16.15***		17.44***	

** $p < .01$, *** $p < .001$.

이와 같이 지각된 부모자녀관계를 자율·지지형과 과보호·기대형으로 나누어 살펴본 결과, 각각 긍정심리자본과의 관계에서 학습·여가 균형의 부분 매개효과를 확인하였다. 지각된 부모자녀관계와 긍정심리자본 간의 관계를 학습·여가 균형이 매개한다는 것은 지각된 부모자녀관계가 긍정심리자본 발달에 미치는 영향력이 자녀가 지각한 학습·여가 균형 수준에 따라 달라진다는 것을 의미한다. 긍정심리자본 발달의 긍정적 맥락이 되는 자율·지지형 부모자녀관계의 수준이 높을 때에도 아동이 학습과 여가 생활이 불균형하다고 지각할 때, 긍정심리자본 수준이 낮아질 것이다. 반면, 긍정심리자본 발달의 부정적 맥락인 과보호·기대형 부모자녀관계의 수준이 높더라도 아동이 지각하기에 학습·여가가 균형적인 상태라면, 과보호·기대형 부모자녀관계가 긍정심리자본 수준에 미치는 부정적 영향력이 상쇄될 수 있다. 즉, 아동이 자신의 학습과 여가 생활을 스스로 조절하고 통제하는 과정을 경험하고 그 과정에서 얻는 삶에 대한 만족감의 역할이 긍정심리자본의 수준 향상에 중요하다고 보인다.

지각된 부모자녀관계는 직접적 효과와 더불어 학습·여가 균형을 통한 간접적 영향력으로 긍정심리자본의 발달을 조력한다. 아동의 긍정심리자본의 향상에 주요한 영향을 미치는 학습·여가 간의 균형 수준은 부모자녀관계에 대한 지각에 따라 달라지기 때문이다. 부모가 자신의 자율성을 지지하는 양육태도를 보인다고 지각할 때 아동이 지각하는 학습·여가 균형 수준이 높아지며, 이는 결과적으로 아동의 긍정적 자아개념을 형성하는 긍정심리자본의 발달을 촉진시키게 된다. 반면, 부모가 자신의 생활 전반에 대해 과도한 간섭과 통제를 하고 학업 및 발달 과업에 대해 과한 기대를 한다고 지각할 때 아동이 학습과 여가에 대해 지각하는 균형 수준이 낮아지며, 결과적으로 긍정심리자본의 발달을 저해된다. 부모와의 관계가 아동의 삶에 대한 주체적인 결정의 경험을 조절하여 아동이 지각하는 학습·여가 균형 수준을 결정하고 나아가 긍정심리자본 수준에 영향을 미친다는 점에서 부모자녀관계의 중요성을 다시 한 번 강조할 수 있다.

VI. 결론 및 논의

초등학교 고학년 아동은 청소년기로 접어들기 시작하면서 신체적, 인지적, 정서적, 사회적 차원의 다양한 변화를 맞이하며, 특히 상급학교로의 진학을 앞두고 가중된 학업부담과 여가시간의 부족으로 과도한 스트레스와 각종 부적응의 문제에 노출된다. 주어진 환경에 적응하는 과정에서 긍정적이고 진취적으로 사고하고 행동하게 하는 개인의 심리적 강점인 긍정심리자본은 초기 청소년기 아동이 다양한 변화 상황에 대응하는 자원이 되며, 더 나아가 변화하는 환경을 도전과 성장을 위한 기회로 자기 동기부여하게 하는 기능을 한다. 이 연구는 긍정심리자본의 발달적 함의에 주목하여, 초등학교 고학년 아동의 긍정심리자본 발달의 메커니즘을 탐색하고자 하였다. 이를 위해 부모가 아동의 심리사회적 발달에 중요한 환경적 맥락이 되는 것을 고려해 부모자녀관계를 긍정심리자본의 선행변수로 선정하였고, 이들 간의 관계를 매개하는 변수로 학습·여가 균형을 선정하였다. 이 연구를 통해 부모자녀관계와 학습·여가 균형이 초등학교 고학년 아동의 긍정심리자본 발달에 미치는 영향을 확인하고, 부모자녀관계와 긍정심리자본 간의 관계를 학습·여가 균형이 매개하는지 검증함으로써 긍정심리자본 형성 경로에 대한 시사점을 제공하고자 하였다.

이러한 연구목적을 달성하기 위해 서울, 인천, 대구, 부산 소재 초등학교에 재학 중인 5학년 아동 309명, 6학년 아동 408명, 총 717명을 연구 대상으로 선정하여 연구를 진행하였다. 질문지 조사를 실시하여 지각된 부모자녀관계, 학습·여가 균형, 긍정심리자본을 측정하였다. 수집된 자료의 통계분석을 통하여 얻은 연구결과를 통해 다음과 같은 결론을 도출하였다.

첫째, 긍정심리자본 수준은 아동이 지각한 부모자녀관계의 양상에 따라 다르게 나타난다. 부모와의 관계를 자율·지지형으로 높게 지각하는 아동은 긍정심리자본 수준이 높았으며, 부모와의 관계를 과보호·기대형이라고 높게 지각하는 아동은 긍정심리자본 수준이 낮았다. 이는 아동이

지각한 부모자녀관계가 긍정심리자본에 영향을 미치며, 지각된 부모자녀관계의 유형에 따라 긍정심리자본 발달에 미치는 영향력이 각기 다르다는 것을 의미한다. 긍정심리자본은 상태적 특성을 가진 변수로 적절한 훈련과 경험을 통해 변화와 발전이 가능한데(Luthans, 2002), 부모는 아동이 자기효능감, 희망, 복원력, 낙관성의 가치를 직접 경험할 수 있는 양적·질적 차원의 물리적 환경을 제공할 수 있고 아동의 행동에 대한 반응적 행동을 함으로써 긍정심리자본의 발달을 지원할 수 있다. 부모의 실질적 지원 형태는 부모가 양육에 대해 가지고 있는 가치관 및 신념인 양육태도에 의하여 결정된다(김충일 외, 2015; 이희란, 2012). 아동이 지각하기에 자율·지지형 부모자녀관계는 아동의 관점과 선택이 인정되고, 아동이 스스로 착수한 일을 부모가 격려해주며 아동의 행동에 대해 반응과 지지를 보내주는 것이다(Deci, La Guardia, Moller, Scheiner, & Ryan, 2006). 자율성을 가진다는 것의 의미는 자신이 선택한 행동의 주체가 된다는 것이다(김아영 외, 2008). 행동의 주체가 된 아동은 자기 선택에 책임감을 가지기 때문에, 난관에 부딪혀도 참고 이겨내며 스스로 세운 목표를 달성할 것이라는 의지를 가지고 목표를 성취하기 위한 방법을 적극적으로 모색하고, 이러한 과정을 통해 자기효능감, 희망, 복원력, 낙관성이 더욱 발달된다.

반면, 아동이 지각하기에 과보호·기대형 부모자녀관계는 자녀의 행동에 지나친 관심과 규제, 자녀의 수용 수준을 넘어서는 높은 기대 등의 형태로 나타난다. 일상생활 속에 부모의 개입이 늘어나면 아동은 자율적인 문제해결 능력을 기를 수가 없고, 성공과 실패, 시행착오를 통한 자신감과 성취를 형성할 수 있는 기회가 없어진다(정정애, 2010). 또한 아동이 달성할 수 없는 수준의 부모 기대와 성취 관심은 아동으로 하여금 유능감을 잃게 하고 어려운 과제나 실패한 과제에 대한 도전 반응을 낮춘다(장유진, 2016). 즉, 부모의 기대에 못 미쳤다는 죄책감으로 인해 자기생활에 대한 통제권을 부모에게 넘기는 등의 의존적인 모습을 보이게 된다. 희망과 자기효능감, 복원력 등은 모두 자신에게 주어진 상황을 스스로 조절하고 통제하는 과정에서 획득하게 되는 심리적 역량인데, 과보

호·기대형의 양육환경에서는 아동이 타율적인 조절에 익숙해지기 때문에 긍정심리자본 발달이 어려울 것으로 추측된다.

한편, 아동의 긍정심리자본 발달에 영향을 미치는 자율·지지형과 과보호·기대형 부모자녀관계에 관한 논의는 부모의 양육실제에 대한 아동의 주관적 판단을 전제로 한다. 예를 들어, 이 연구에서는 과보호·기대형 부모자녀관계에 대한 지각이 성별에 따라 차이가 있는 것으로 보고되었는데, 부모의 통제는 개인에 따라 간섭과 규제로 받아들여질 수도 있고, 애정과 관심으로 받아들여질 수도 있으며(임정하, 2003), 부모의 양육실제를 어떠한 유형으로 지각하는지는 개인에 따라 차이가 있을 수 있다. 부모의 과보호와 과잉기대를 자신의 성취에 대한 애정으로 받아들이는 아동은 오히려 높은 학업성취를 나타낸다는 결과도 동일한 맥락에서 해석할 수 있으며(윤남정, 신나나, 2014), 자율·지지형의 경우 부모는 아동에게 충분히 자율을 보장하고 정서적 지지를 보였다고 생각하는데 아동에 따라 자율권이 충분하지 않다고 느낄 수 있다. 즉, 아동이 지각하는 결과에 따라 부모 양육실제의 영향력이 달라지기 때문에, 아동의 긍정심리자본 발달을 촉진하는 맥락으로서 부모자녀관계는 아동의 반응이 우선적으로 고려되어야 한다. 부모는 자녀의 긍정심리자본 발달을 지원하는 차원에서 자녀가 지각하는 자율·지지와 과보호·기대 수준에 맞춰 자율·지지형 부모자녀관계 수준을 높이고, 과보호·기대형 부모자녀관계는 지양할 필요가 있다.

둘째, 아동의 긍정심리자본은 아동이 학습·여가에 대해 지각한 균형 수준에 따라 달라진다. 학습·여가 균형을 높게 지각한 아동이 긍정심리자본 수준도 높은 반면, 학습·여가 균형을 낮게 지각한 아동은 긍정심리자본 수준도 낮았다. 이를 통해, 아동이 지각하기에 학습과 여가가 균형적인 상태에서 아동의 긍정심리자본 발달이 촉진되고, 아동이 지각하기에 학습과 여가가 불균형한 상태에서는 긍정심리자본 발달이 저해된다는 것을 예측할 수 있다. 우리나라 청소년들은 입시경쟁과 학업성취가 강조되는 시대적 흐름 때문에 학습 중심의 불균형한 생활패턴 속에 살아간다(황옥경, 2012). 학습·여가 불균형은 인지 및 정서 능력이 균형적으로 발

달되어야 하는 초등학생 시기에 아동의 일상 혹은 경험이 인지 발달에만 치중하게 한다. 더욱이 입시 위주의 교육 환경에서는 주체적 판단과 자기조절 하에 이루어지는 자기 주도적 학습태도보다 정해진 교육과정에 의존하여 그대로 잘 따르는 태도가 성공과 성취를 보장하기 때문에, 이러한 학습 환경에서는 도전을 통해 자기효능감이나 희망 등을 경험해 볼 수 있는 기회가 적을 것으로 예측된다. 반면, 여가 활동은 놀이성을 기반으로 한 자발적인 참여에 의해 이루어진다는 점에서 여가활동 중에는 주어진 환경 조건을 스스로 조절하고 통제하는 주체성의 경험이 가능하다. 자기 결정과 판단의 경험을 통해 아동은 성취감을 얻을 수 있다. 또한, 여가 활동을 하면서 자신이 사용한 전략의 유용성 확인, 문제 상황으로부터의 회복 등의 과정을 자연스럽게 경험하면서 이후에 예상치 못한 상황을 맞닥뜨렸을 때도 문제를 잘 해결할 수 있다는 자신감이 생기게 된다. 즉, 충분한 여가를 경험할 수 있는 학습·여가 균형 상태에서 아동의 긍정심리자본이 발달될 수 있다. 여가활동이 주는 즐거움의 경험이 긍정심리자본 발달을 촉진한다(최일선, 2015; Csikszentmihalyi, 1975; Seligman, 2006)는 점을 고려할 때, 긍정심리자본의 발달을 위해서는 아동이 지각하기에 균형적인 학습·여가 조성의 가치가 강조되어야 할 것이다.

학습·여가 균형, 즉 학습과 여가 영역에 배분된 시간과 에너지가 적절히 조화를 이루어 만족스러운 상태는 시간과 에너지 배분의 적절한 정도에 대한 개인적 가치와 중요도가 반영된 것으로, 물리적 시간을 동등하게 배분하는 양적 균형의 의미와는 구별된다. 긍정심리자본 발달에 긍정적 영향을 미치는 여가의 효용성 또한 여가에 투자한 시간의 양보다는 개인이 질적으로 만족한 여가활동이 충족되었는지에 따라 결정된다. 여가만족은 여가선택에 대한 자유 보장과 스스로 선택한 여가활동을 통해 느끼는 성취감을 통해 충족되므로(Mannell & Bradley, 1986), 학습·여가 균형 수준을 높이기 위해서는 아동의 주체성과 주관적 판단의 존중이 전제되어야 한다. 다만, 이 연구의 대상인 초등학생의 발달 시기적 특성을 고려한다면, 신체적·정서적·사회적 발달 등 이 시기에 이루어지는 주요한

발달이 놀이 활동, 즉 여가를 통해 이루어지기 때문에 여가시간의 절대적 양 또한 보장될 필요가 있을 것으로 추측된다. 이에 추후 연구에서는 여가시간의 양이 긍정심리자본 발달에 직접적인 영향을 미치는지를 추가로 확인함으로써 초등학생 아동의 학습·여가 균형 및 놀이 시간 확보를 위한 정책적 대안 마련을 위한 기초 자료를 제공할 수 있을 것으로 사료된다.

셋째, 지각된 부모자녀관계는 학습·여가 균형을 매개로 학령기 아동의 긍정심리자본 발달에 영향을 미친다. 아동의 성별 및 학년, 부모 학력, 주관적 경제수준 등 인구사회학적 변수를 통제하고, 부모자녀관계와 긍정심리자본 간의 관계에 학습·여가 균형을 투입했을 때 지각된 부모자녀관계가 학습·여가 균형에 영향을 미치는 것이 확인되어 학습·여가 균형의 매개효과가 검증되었다. 부모자녀관계와 긍정심리자본 간의 관계를 학습·여가 균형이 매개한다는 것은 부모자녀관계가 긍정심리자본 발달에 미치는 영향력이 자녀가 지각한 학습·여가 균형 수준에 따라 달라짐을 의미한다. 즉, 긍정심리자본 발달에 있어 아동이 지각하는 학습·여가의 균형은 중요한 매개 역할을 한다고 볼 수 있다.

한편, 아동이 지각하는 학습·여가 간의 균형 수준은 아동의 부모자녀관계에 대한 지각에 따라 서로 달라진다. 자녀가 부모와의 관계를 자율·지지형으로 지각하는 양육 환경에서 아동이 지각하는 학습·여가 균형 수준이 높아지고, 자녀가 부모와의 관계를 과보호·기대형으로 지각하는 양육 환경에서 아동의 학습·여가 균형 수준은 낮아진다. 지각된 부모자녀관계와 학습·여가 균형 간 연관성은 부모의 양육방식에 따라 아동이 자신의 삶을 자율적으로 조절할지 통제적으로 조절할지가 달라진다는 연구결과(김아영 외, 2008; Deci & Ryan, 2000)를 통해 추측해볼 수 있다. 부모가 지지적인 양육방식을 보이면 자녀는 독립적인 자기 조절을 통해 자신이 만족하는 수준으로 학습과 여가에 시간과 에너지를 적절히 분배함으로써 학습·여가 균형 수준이 높아질 수 있다. 하지만 자녀의 자율성이 지지되지 않는 상황에서 부모가 아동의 생활 전반에 지나친 관여와 간섭을 보이면, 자녀가 학습과 여가시간을 자신의 기준에 맞게 적절히 분배

할 기회가 줄어들게 된다. 부모의 간섭과 통제는 아동을 나약하고 의존적으로 만들어(정은선, 조한익, 2009), 부모의 기대와 요구를 따르기 위해 자신이 원하는 학습·여가 균형을 포기하게 된다. 부모자녀관계의 유형에 따라 아동의 삶에 대한 주체적인 결정의 경험이 조절된다는 점에서 학습·여가 균형 수준을 결정하는 부모자녀관계의 중요성을 이해할 수 있다. 따라서 부모는 자녀가 학습과 여가에 대해 스스로 조절하여 자신이 만족하는 수준의 균형을 찾을 수 있도록 자율성 부여와 정서적 지지를 나타내고, 지나친 간섭이나 자녀의 능력에 부치는 과잉 기대로 무기력에 빠지지 않게 할 필요가 있다.

이렇듯 부모자녀관계의 영향을 받아 형성된 학습·여가 균형 상태가 바로 아동의 긍정심리자본 발달을 촉진 혹은 저해하는 맥락이 된다는 점에서 부모자녀관계의 중요성이 강조된다. 부모자녀관계의 유형에 따라 살펴보면 우선, 아동이 부모와의 관계를 자율·지지형으로 높게 지각할수록 아동의 학습·여가 균형 수준이 높아지며, 균형적인 학습·여가를 통해 긍정심리자본도 더욱 발달된다. 반면, 아동이 지각하기에 과보호·기대형인 부모자녀관계는 학습·여가 균형 수준을 떨어뜨리며, 불균형한 학습·여가 생활은 긍정심리자본 발달을 저해할 것이다. 따라서 아동의 긍정심리자본 발달을 촉진하기 위해서는 부모가 아동이 지각하는 학습·여가의 균형 수준에 대하여 관심을 가지고 학습·여가 균형 수준을 높이기 위한 양육 환경을 조성하는 것이 필요하다. 이로써, 아동이 지각하는 부모자녀관계의 유형과 수준을 조절하는 방법을 통해 학습·여가 균형 수준을 높임으로써 아동의 긍정심리자본 발달을 지원할 수 있음을 확인하였다.

이 연구의 의의는 다음과 같다.

첫째, 이 연구는 초등학교 고학년 아동을 대상으로 긍정심리자본의 발달에 관한 논의를 시도하고, 발달의 개인차를 이끄는 변인을 입증한 연구로서 의의가 있다. 기존의 연구는 성인의 긍정심리자본 발달을 예측하는 요인을 밝히는 연구가 대부분이어서, 초기 청소년기 아동의 긍정심리자본 발달을 돕는 변인들의 영향력이 충분히 밝혀지지 않아 구체적인 지원 방안 모색이 어려웠다. 이 연구는 초등학교 고학년 아동의 긍정심

리자본 발달이 어떠한 변인의 영향을 받아 더욱 촉진될 수 있을 것인가에 대해 명확한 설명을 제공했다는 점에서 의의가 있다.

둘째, 아동이 지각하기에 균형적인 학습·여가의 중요성을 밝히고 이에 대한 관심을 가져야 할 필요성을 입증하였다는 의의가 있다. 아동이 지각하기에 학습과 여가가 균형적인 상태는 학습과 여가가 적절히 조화를 이루고 있으며, 아동의 주관적 기준에서 만족스러운 여가가 보장되는 상태이다. 아동이 지각한 학습·여가 간의 균형 정도는 부모자녀관계의 긍정적 영향력을 극대화하고 부정적 영향력은 상쇄시켜 긍정심리자본 발달을 촉진시킬 수 있다는 점에서 그 가치가 있다.

셋째, 아동의 학습·여가 균형 수준을 높이고 이를 통해 긍정심리자본의 발달을 촉진시키는 부모자녀관계의 중요성을 증명하였다는 것에 실천적 의의가 있다. 부모는 아동의 다양한 발달과 삶의 질에 영향을 미치는 중요한 맥락으로서 기능함을 다시 한 번 확인하였다. 아동의 입장에서 부모가 자신에 대한 과보호와 과도한 기대는 지양하고 자율성은 지지해 준다고 지각되는 환경에서 학습·여가 균형 수준은 높아지며, 결과적으로 아동의 긍정심리자본 발달이 촉진된다는 점에서 양육자 역할의 중요성이 강조된다. 이 연구를 통해 밝혀진 부모양육태도에 대한 시사점은 자녀의 긍정심리자본을 증진시키기 위한 부모교육 프로그램 개발 등에 기초 자료로 활용될 수 있을 것이다.

다음으로, 연구의 제한점을 밝히고 후속 연구를 위해 다음과 같이 제언하고자 한다.

첫째, 이 연구에서는 학습·여가 균형을 질적 관점으로 접근하여 아동의 주관적 기준을 만족시키는 학습·여가 균형이 여가를 통한 즐거움의 경험과 긍정심리자본의 발달을 저해하지 않는 수준의 학업부담이 있는 상황에서 달성된다고 보았다. 하지만 초등학생의 경우 발달 시기상 여가 및 놀이의 중요성이 특히 강조되며, 주관적으로 만족스러운 시간의 양에 더하여 물리적으로 충분한 양의 여가 시간 보장이 필요할 수 있다. 이를 위해 후속 연구에서는 학습과 여가활동에 보내는 물리적인 시간의 양이 긍정심리자본의 발달에 미치는 영향력도 검증할 필요가 있다.

둘째, 이 연구에서는 아동 보고식의 질문지 작성으로 분석 자료를 수집하였다. 비록 부모양육의 실제보다 아동이 지각하는 부모자녀관계가 아동의 발달과 더 큰 연관성이 있다는 점, 균형이라고 느끼는 기준점의 개인차 때문에 시간의 양을 비교하는 양적 균형의 접근보다는 아동이 주관적으로 판단하는 학습·여가 균형의 영향력을 보는 것이 더 의미 있다는 점 등 아동의 주관에 개입되는 측정 방법을 사용해야 하는 이유는 있었지만, 일부 아동의 경우 편향된 응답을 했을 가능성도 배제할 수는 없다. 후속연구에서 면접이나 관찰 등의 다양한 측정 방법을 추가한다면 보다 타당하며 균형 있는 논의가 가능할 것으로 기대된다.

이러한 제한점에도 불구하고, 이 연구는 초등학교 고학년 아동의 긍정심리자본 발달을 예측하는 요인으로서 부모자녀관계와 학습·여가 균형의 영향력을 입증함으로써 긍정심리자본 발달을 위한 환경적 개입에 주요한 시사점을 도출하였다는 점에서 의미가 있다.

참 고 문 헌

- 가영희·조민자·임성우 (2008). 부모의 양육태도와 자아존중감 및 주관적 안녕감 간의 관계. *청소년시설환경*, 6(4), 31-42.
- 고영주 (2009). 시간관리 훈련 프로그램이 초등학생의 자기주도적 학습력과 자기효능감에 미치는 효과. 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 고현선 (2014). 부모와의 관계가 초등학교 고학년 아동의 회복탄력성과 행복감에 미치는 영향. 경희대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 고혜영 (2012). 자아존중감과 또래애착을 매개로 한 부모양육태도와 중학생의 삶의 만족도. 서울대학교 일반대학원 석사학위논문.
- 김기현·임희진·장근영·김혜영·황옥경 (2011). 제5차 청소년정책기본계획 수립을 위한 연구(연구보고 11-R41). 서울: 여성가족부.
- 김도연·오옥선·김성봉 (2012). 고등학생이 지각한 사회적지지와 진로성숙도와와의 관계에서 자기효능감의 매개효과. *청소년학연구*, 19(5), 71-91.
- 김민지·고재홍 (2016). 가족응집성과 청소년의 행복: 청소년의 긍정태도의 매개효과. *아동학회지*, 37(1), 83-94.
- 김성일 (1998). 부모의 수용과 청소년의 공감발달. *청소년학연구*, 5(1), 21-51.
- 김수진 (2013). 결손가정 중학생의 탄력성, 긍정심리자본과 학교생활적응간의 관계. 진주대학교 대학원 석사학위논문.
- 김아영·차정은·이다솜·임인혜·탁하얀·송윤아 (2008). 부모의 자율성 지지가 초등학생의 자기조절학습효능감에 미치는 영향: 자기결정 동기의 매개효과. *한국교육*, 35(4), 3-24.
- 김영미 (2009). 성별에 따라 대인관계 질에 미치는 부·모의 양육태도와 애착비교 연구. 아주대학교 일반대학원 석사학위논문.
- 김영지·김희진·김평화·전선영 (2015). 한국 아동·청소년 인권실태 연구 V: 2015 아동·청소년 인권실태조사 통계(연구보고 15-R11-2). 서울:

한국청소년정책연구원.

- 김영희·강은정 (2016). 일반청소년과 비행청소년의 스트레스 원인과 대처 방법 비교. *청소년복지연구*, 18(1), 261-284.
- 김은아·정옥분·정순화 (2007). 아동의 내적 동기 및 자기효능감과 창의성의 관계: 성별과 연령을 중심으로. *교육과학연구*, 38(2), 23-47.
- 김정민 (2009). 경제적 소외계층 아동이 지각하는 심리적 가정환경과 사회적 지지가 탄력성에 미치는 영향. 성균관대학교 대학원 석사학위논문.
- 김정운·박정열 (2008). 일과 삶의 균형(Work-life balance) 척도 개발을 위한 연구. *여가학연구*, 5(3), 53-69.
- 김정은·김용주 (2014). 부모의 자녀교육 및 교사의 의사소통 방식과 중학생의 자기효능감 사이의 관계 분석. *중등교육연구*, 26, 89-112.
- 김주희 (2014). 아동의 성별에 따른 부모의 심리적 통제와 행동적 통제가 자율성에 미치는 영향. 동덕여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 김지영 (2008). 초등학생이 지각한 자아탄력성, 주관적 안녕감과 스트레스 지각수준 및 대처양식과의 관계. 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김지영·권석만 (2015). 성격강점과 성격장애가 안녕감과 우울에 미치는 영향. *한국심리학회지: 임상심리 연구와 실제*, 1(1), 1-19.
- 김충일·장유진·이강이 (2015). 유아기 부모를 위한 심리적 통제 양육 척도 개발 연구. *아동교육*, 24(2), 23-38.
- 김혜영 (1999). 초기청소년이 지각한 부모양육행동이 심리사회부적응에 미치는 영향 연구. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 노호은 (2000). 청소년이 지각한 부모의 자녀 양육태도와 자기효능감 간의 관계. 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 문수백 (2003). *연구방법의 실제*. 서울: 학지사
- 문혜림·이동형 (2015). 아동이 지각한 모의 양육태도와 여교사의 훈육유형이 아동의 공감과 희망에 미치는 영향. *교육혁신연구*, 25(2), 113-132.

- 박정열·손영미·오세숙 (2014). 시간제 여성 임금근로자의 일과 삶의 균형 유형에 따른 시간 사용과 심리적 특성. *여가학연구*, 12(1), 79-105.
- 박효정·최상근·연은경 (2004). *한국 초등학생의 생활 및 문화실태 분석 연구*. 서울: 한국교육개발원.
- 변현희 (2014). 부모와 자녀간의 의사소통방식이 고등학생의 자기효능감과 자기주도학습에 미치는 영향. 한양대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 손상희 (2013). 유아의 기질과 어머니의 양육태도가 유아의 낙관성에 미치는 효과: 어머니의 정서표현을 매개로. 계명대학교 대학원 박사학위논문.
- 양선영 (2015). 어머니의 낙관성, 행복감과 애정적 양육태도가 아동의 낙관성과 행복감에 미치는 영향, 충북대학교 대학원 석사학위논문.
- 여인주 (2015). 사회적 지지와 정서조절이 호텔조직구성원의 고객지향성에 미치는 영향: 긍정심리자본의 매개효과. 경기대학교 대학원 박사학위논문.
- 오우섭(2010). 청소년의 여가활동 유형이 자아존중감과 행복감에 미치는 영향. 서울산업대학교 대학원 석사학위논문.
- 위주연 (2012). 시간관리 훈련이 초등학생의 자기효능감과 학교생활적응에 미치는 효과. 광주교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 윤남정·신나나 (2014). 아동이 지각한 부모의 기대와 자아존중감 및 성취동기가 아동의 학교 행복감에 미치는 영향. *아동학회지*, 35(3), 157-176.
- 이경찬·김옥희 (2015). 청소년의 여가만족이 삶의 질에 미치는 영향. *한국웰니스학회지*, 10(4), 287-303.
- 이계순 (2015). 청소년의 긍정심리자본에 대한 연구. 동국대학교 대학원 석사학위논문.
- 이규용·송정수 (2010). 심리적자본이 임파워먼트와 학습성과에 미치는 영향. *대한안전경영과학회지*, 12(4), 289-300.

- 이동섭·최용득 (2010). 긍정심리자본의 선행요인과 결과에 관한 연구. *경영학연구*, 39(1), 1-28.
- 이동영 (1997). 부모의 양육 태도와 자기효능감 및 학업성취와의 관계. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 이미경·김성희 (2011). 초등학생 부모-자녀 관계 척도개발. *상담학연구*, 12(3), 997-1017.
- 이미리 (1996). 청소년 우울증 수준에 있어서의 문화적 차이와 일상생활 활동 경험과의 관계. *아동학회지*, 16(2), 23-26.
- _____ (2002). 청소년 초기 일상생활활동 경험의 특성과 스트레스 수준. *대한가정학회지*, 41(1), 69-84.
- 이미정 (2010). 부모의 통제가 남녀 아동의 자아존중감에 미치는 영향: 아동의 자율성의 매개적 역할. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 이영미 (1992). 아동과 청소년이 지각한 부모의 양육태도와 자아불일치. 서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 이태영·노영천 (2014). 초등학생의 낙관성과 정서인식 및 표현 부족이 또래관계에 미치는 영향. *초등상담연구*, 13(3), 297-312.
- 이희란 (2012). 부모의 자율성지지 및 심리적 통제와 자녀의 심리사회적 적응의 관계: 자녀의 자기조절양식의 매개효과. 단국대학교 대학원 박사학위논문.
- 임정하 (2003). 한국적 양육행동 척도 개발과 타당화 연구. 고려대학교 대학원 박사학위논문.
- _____·문지윤 (2012). 시설 보호 아동의 기질과 사회적 지지가 희망에 미치는 영향. *한국보육지원학회지*, 8(2), 63-80.
- 장유진 (2016). 어머니의 불안, 심리적 통제 양육과 성취관심이 유아의 과제 재도전 반응에 미치는 영향: 과제수행 효능감의 매개효과. 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- _____·이강이 (2014). 부모 양육의 주요 이론과 쟁점. *한국유아교육학회 춘계학술대회 자료집*. 기획주제 11, 부모양육 1. 415-430.

- 장효진 (2010). 청소년의 사회적 지지와 희망의 관계. 고려대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 전숙영 (2007). 어머니의 심리통제 및 아동의 행동적 자율성과 자기 통제력이 아동의 문제행동에 미치는 영향. *한국가정관리학회지*, 25(4), 169-179.
- 정가원 (2015). 청소년의 부모애착 및 또래애착과 희망의 관계. 고려대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 정송 (2005). 초등학교 학생들의 방과후 여가시간 활용 실태 분석. *방과후 아동지도연구*, 2(1), 53-72.
- 정은선·조한익 (2009). 부모의 양육태도가 주관적 행복감과 우울감에 미치는 영향: 강인성의 매개역할. *한국심리학회지: 상담 및 심리치료*, 21(1), 209-227.
- 정은영 (2013). 여고생들의 긍정심리자본이 진로장벽과 진로성숙도에 미치는 영향. 명지대학교 대학원 석사학위논문.
- 정정애 (2010). 부모양육태도, 학업적 자기효능감, 성취목표지향성이 자기조절학습에 미치는 영향. *상담학연구*, 11(3), 1191-1202.
- 조신혜 (2014). 청소년의 부·모애착과 심리적 안녕감의 관계에서 낙관성의 매개효과. 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 조윤미·이숙 (2014). 주의집중성 기질, 어머니의 애정적 양육태도 및 가족지지가 아동의 문제행동에 미치는 영향: 자아탄력성의 매개효과를 중심으로. *한국지역사회생활과학회지*, 25(3), 303-319.
- 최아라·이숙 (2016). 중학생의 기질, 사회적지지 및 정서조절능력이 긍정심리자본에 미치는 영향. *아동학회지*, 37(2), 57-77.
- _____·윤경희 (2017). 기질과 부·모의 애정적 양육태도가 중학생의 자율성에 미치는 영향. *열린부모교육연구*, 9(1), 117-134.
- 최일선 (2015). 여가경험을 통한 긍정심리자본의 형성: 놀이성을 중심으로. 한양대학교 대학원 박사학위논문.
- 하승수 (2015). 청소년의 기질과 부적응행동의 관계에서 성격강점의 조절효과. *청소년학연구*, 22(6), 1-32.

- 하요상·김은향 (2013). 초등학생의 희망 및 자기조절과 사회성간의 관계. *한국초등교육*, 24(3), 233-249.
- 허묘연 (2000). 청소년이 지각한 부모양육행동 척도 개발 연구. 이화여자 대학교 대학원 박사학위논문.
- 홍승애·이재연 (2011). 아동 친화적인 도시에 대한 아동·청소년의 인식. *아동학회지*, 32(2), 53-70.
- 황옥경 (2012). *한국 아동·청소년 인권실태 연구II. 아동·청소년의 놀 권 리: 현실과 대안 (연구보고 12-R11-2)*. 서울: 한국청소년정책연구 원.
- Ainsworth, M. D. S., & Bell, S. M. (1974). Mother-infant interaction and the development of competence. In K. J. Connolly & J. S. Bruner (Eds.), *The Growth of Competence*. New York: Academic Press.
- Anderson, B. J., & Coyne, J. C. (1991). "Miscarried helping" in the families of children and adolescents with chronic diseases. In J. H. Johnson & S. B. Johnson (Eds.), *Advances in child health psychology* (pp. 167-177). Gainesville: University of Florida Press.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- _____ (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman.
- Barber, B. K. (1996). Parental psychological control: Revisiting a neglected construct. *Child Development*, 67, 3296-3319.
- _____, & Harmon, E. L. (2002). Violating the self: Parental psychological control of children and adolescents. In B. K. Barber (Ed.), *Intrusive parenting: How psychological control affects children and adolescents* (pp. 15-52). Washington, DC: American Psychological Association.

- _____, Stolz, H. E., & Olsen, J. A. (2005). Parental support, psychological control, and behavioral control: Assessing relevance across time, culture, and method. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 70(4), 1-147.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37(4), 887-907.
- _____. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *The Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56-95.
- Benard, B. (2004). *Resiliency: What we have learned*. San Francisco, CA: West Ed.
- Blos, P. (1983). *Adolescence*. Stuttgart: Klett-Catta.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. G. Richardson(Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education*: 241-258. New York: Greenwood.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742.
- Bryant, F. B., & Cvengros, J. A. (2004). Distinguishing hope and optimism: Two sides of a coin, or two separate coins? *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23(2), 273-302.
- Carifio, J., & Rhodes, L. (2002). Construct validities and the empirical relationships between optimism, hope, self-efficacy, and locus of control. *Work*, 19(2), 125-136.
- Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A. M., Lonczak, H. S., &

- Hawkins, J. D. (2004). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 98-124.
- Cheung, C. S., Pomerantz, E. M., Wang, M., & Qu, Y. (2016). Controlling and autonomy-supportive parenting in the United States and China: Beyond children's reports. *Child Development*, 87(6), 1992-2007.
- Chung, H. L., & Steinberg, L. (2006). Relations between neighborhood factors, parenting behaviors, peer deviance, and delinquency among serious juvenile offenders. *Developmental Psychology*, 42(2), 319-331.
- Cicchetti, D., & Toth, S. L. (1998). The development of depression in children and adolescents. *American Psychologist*, 53(2), 221-241.
- Condly, S. J. (2006). Resilience in children: A review of literature with implications for education. *Urban Education*, 41(3), 211-236.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass.
- _____, & Larson, R. (1984). *Being adolescent: Conflict and growth in the teenage years*. NY: Basic Books.
- _____, & LeFevre, J. (1989). Optimal experience in work and leisure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(5), 815-822.
- Curran, P. J., West, S. G., & Finch, J. F. (1996). The robustness of test statistics to nonnormality and specification error in confirmatory factor analysis. *Psychological Methods*, 1(1), 16-29.

- Curry, L. A., Snyder, C. R., Cook, D. L., Ruby, B. C., & Rehm, M. (1997). Role of hope in academic and sport achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(6), 1257-1267.
- Deci, E. L., La Guardia, J. G., Moller, A. C., Scheiner, M. J., & Ryan, R. M. (2006). On the benefits of giving as well as receiving autonomy support: Mutuality in close friendships. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32(3), 313-327.
- _____, & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Erickson, E. H. (1993). *Childhood and Society* (2nd ed.). New York: Norton.
- Frazier, J. A., & Morrison, F. J. (1998). The influence of extended year schooling on growth of achievement and perceived competence in early elementary school. *Child Development*, 69(2), 495-517.
- Furman, W., & Buhrmester, D. (1985). Children's perceptions of the personal relationships in their social networks. *Developmental Psychology*, 21(6), 1016-1024.
- Gooby, P. T. (2003). Introduction: Open markets versus welfare citizenship: Conflicting approaches to policy convergence in Europe. *Social Policy and Administration*, 37(6), 539-554.
- Gray, M. R., & Steinberg, L. (1999). Unpacking authoritative parenting: Reassessing a multidimensional construct. *Journal of Marriage and Family*, 61(3), 574-587.
- Grych, J. H., Seid, M., & Fincham, F. D. (1992). Assessing marital conflict from the child's perspective: The children's perception of interparental conflict scale. *Child Development*, 63(3),

558-572.

- Guest, D. E. (2002). Perspectives on the study of work-life balance. *Social Science Information*, 41(2), 255-279.
- Havighurst, R. J. (1948). *Developmental tasks and Education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Hauser, S. T., Powers, S. I., Jacobson, A. M., Noam, G. G., Weiss, B., & Follansbee, D. J. (1984). Familial contexts of adolescent ego development. *Child Development*, 55(1), 195-213.
- Hauser Kunz, J., & Grych, J. H. (2013). Parental psychological control and autonomy granting: Distinctions and associations with child and family functioning. *Parenting: Science and Practice*, 13, 77-94.
- Hensley, R. L. (1999). A review of operations management studies using scale development techniques. *Journal of Operations Management*, 17(3), 343-358.
- Hobfoll, S. E. (2002). Social and psychological resources and adaptation. *Review of General Psychology*, 6(4), 307-324.
- Holmbeck, G. N., Johnson, S. Z., Wills, K. E., McKernon, W., Rose, B., Erklin, S., & Kemper, T. (2002). Observed and perceived parental overprotection in relation to psychosocial adjustment in preadolescents with a physical disability: The mediational role of behavioral autonomy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 70(1), 96-110.
- Karmakar, R. (2016). Positive psychological capital and parenting styles among adolescents: Khasi and Non-Khasi scenario. *Romanian Journal of Applied Psychology*, 18(2), 47-52.
- Kersting, K. (2003). Turning happiness into economic power. *Monitor on Psychology*, 34(11), 26.
- Khan, A. (2013). Predictors of positive psychological strengths and

- subjective well-being among north Indian adolescents: Role of mentoring and educational encouragement. *Social Indicators Research*, 114(3), 1285-1293.
- Kofodimos, J. R. (1993). *Balancing Act*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Larson, R. W., & Verma, S. (1999). How children and adolescents spend time across the world: Work, play, and developmental opportunities. *Psychological Bulletin*, 125(6), 701-736.
- Lloyd, C., & Miller, P. M. (1997). The relationship of parental style to depression and self-esteem in adulthood. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 185(11), 655-663.
- Luthans, F. (2002). The need for and meaning of positive organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 23(6), 695-706.
- _____, Avolio, B. J., Avey, J. B., & Norman, S. M. (2007). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel Psychology*, 60(3), 541-572.
- _____, Luthans, K. W., & Luthans, B. C. (2003). Positive psychological capital: Beyond human and social capital. *Business Horizons*, 47(1), 45-50.
- _____, & Youssef, C. M. (2004). Human, social and now positive psychological capital management: Investing in people for competitive advantage. *Organizational Dynamics*, 33(2), 143-160.
- _____, & Avolio, B. (2007). Psychological capital: Investing and developing positive organizational behavior. In D. Nelson & C. L. Cooper (Eds.), *Positive organizational behavior*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- _____, Sweetman, D. S., & Harms, P. D.

- (2013). Meeting the leadership challenge of employee well-being through relationship psycap and health psycap. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 20(1), 118-133.
- _____, Youssef-Morgan, C. M., & Avolio, B. (2015). *Psychological capital and beyond*. New York, NY: Oxford University Press.
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In E. M. Hetherington (Ed.) & P. H. Mussen (Series Ed.), *Handbook of child psychology, vol.4: Socialization, personality, and social development* (pp. 1-101). New York: Wiley.
- Magaletta, P. R., & Oliver, J. M. (1999). The hope construct, will, and ways: Their relations with self-efficacy, optimism and general well-being. *Journal of Clinical Psychology*, 55(5), 539-551.
- Mannell, R. C., & Bradley, W. (1986). Does greater freedom always lead to greater leisure? Testing a person x environment model of freedom and leisure. *Journal of Leisure Research*, 18(4), 215-230.
- Medinnus, G. R. (1965). Adolescents' self-acceptance and perceptions of their parents. *Journal of Consulting Psychology*, 29(2), 150-154.
- Parker, G., Barrett, E. A., & Hickie, I. B. (1992). From nurture to network: Examining links between perceptions of parenting received in childhood and social bonds in adulthood. *The American Journal of Psychiatry*, 149(7), 877-885.
- Petersen, A. C., & Hamburg, B. A. (1986). Adolescence: A developmental approach to problems and psychopathology. *Behavior Therapy*, 17(5), 480-499.

- Peterson, C. (2000). The future of optimism. *American Psychologist*, 55(1), 44-55.
- _____, & Stunkard, A. J. (1992). Cognates of personal control: Locus of control, self-efficacy, and explanatory style. *Applied Preventive Psychology*, 1(2), 111-117.
- Reivich, K., & Shatte, A. (2002). *The resilience factor: 7 essential skills for overcoming life's inevitable obstacles*. New York: Broadway Books.
- Richer, J., & Eisemann, M. (2002). Self-directedness as a cognitive feature in depressive patients. *Personality and Individual Differences*, 32(8), 1327-1337.
- Rohner, R. P., & Pettengill, S. M. (1985). Perceived parental acceptance-rejection and parental control among Korean adolescents. *Child Development*, 56(2), 524-528.
- Russell, R. V. (1987). The relative contribution of recreation satisfaction and activity participation to the life satisfaction of retirees. *Journal of Leisure Research*, 19(4), 273-283.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanism. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(3), 316-331.
- Sarracino, D., Presaghi, F., Degni, S., & Innamorati, M. (2011). Sex-specific relationships among attachment security, social values and sensation seeking in early adolescence: Implications for adolescents' externalizing problem behaviour. *Journal of Adolescence*, 34(3), 541-554.
- Schaefer, E. S. (1965a). Children's reports of parental behavior: An inventory. *Child Development*, 36(2), 413-424.
- _____. (1965b). A configurational analysis of children's reports of parent behavior. *Child Development*, 29(6), 552-557.
- Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1985). Optimism, coping, and health:

- assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, 4(3), 219–247.
- Schneider, S. L. (2001). In search of realistic optimism: Meaning, knowledge, and warm fuzziness. *American Psychologists*, 56(3), 250–263.
- Seligman, M. E. P. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. In C. R. Snyder, & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology*. London: Oxford University Press.
- _____ (2004). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. New York: Free press
- _____ (2006). *Learned Optimism: How to change your mind and your life*. New York: Vintage Books.
- Silk, J. S., Morris, A. S., Kanaya, T., & Steinberg, L. (2003). Psychological control and autonomy granting: Opposite ends of a continuum or distinct constructs? *Journal of Research on Adolescence*, 13(1), 113–128.
- Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, 13(4), 249–275.
- Snyder, C. R., Irving, L., & Anderson, J. (1991). Hope and health. In C. R. Snyder & D. R. Forsyth (Eds.), *Handbook of social and clinical psychology: The health perspective* (pp. 285–305). Elmsford, NY: Pergamon Press.
- Sridevi, G., & Srinivasan, P. T. (2012). Psychological Capital: A review of evolving literature. *Colombo Business Journal*, 3(1), 25–39.
- Stajkovic, A. D. & Luthans, F. (1998). Social cognitive theory and self-efficacy: Going beyond traditional motivational and

- behavioral approaches. *Organizational Dynamics*, 26(4), 62–74.
- Stempfli, M. B. (2007). Adolescent playfulness, stress perception, coping and well being. *Journal of Leisure Research*, 39(3), 393–412.
- Steinberg, L. (1990). Autonomy, conflict, and harmony in the family relationship. In S. S. Feldman & G. R. Elliott (Eds.). *At the threshold: The developing adolescent* (pp. 255–276). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Suto, M. (1998). Leisure in occupational therapy. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 65(5), 271–278.
- Walters, J., & Walters, L. H. (1980). Parent-child relationships: A review, 1970–1979. *Journal of Marriage and Family*, 42(4), 807–822.
- Woodworth, S., Belsky, J., & Crinic, K. (1996). The determinants of fathering during the child's second and third years of life: A developmental analysis. *Journal of Marriage and Family*, 58(3), 679–692.
- Youssef, C. M., & Luthans, F. (2007). Positive organizational behavior in the workplace: The impact of hope, optimism, and resilience. *Journal of Management*, 33(5), 774–800.
-
- _____ (2013). Developing psychological capital in organizations: Cognitive, affective and conative and social contributions of happiness. In S. A. David, I. Boniwell, & A. C. Ayers (Eds.), *Oxford handbook of happiness* (pp.751–766). New York: Oxford University Press.
-
- _____ (2015). Psychological capital and well-being. *Stress and Health*, 31(3), 180–188.
- Youssef-Morgan, C. M., & Luthans, F. (2013). Psychological capital theory: Toward a positive holistic model. In A. B. Bakker

(Ed.), *Advances in positive organizational psychology* (pp. 145–166). Bingley, UK: Emerald.

<부록 1>

IRB No. 1703/002-008

유효기간: 2018년 3월 12일

ID

--	--	--	--

질 문 지

여러분, 안녕하세요?

이 질문지는 여러분이 어떠한 학습과 여가 생활을 하며 평소에 어떤 생각을 가지고 살아가는지 알아보기 위해 만든 것으로, 여러분의 마음을 이해하여 더 행복하게 생활 하도록 연구하기 위한 것입니다.

이 질문지의 문항에는 맞거나 틀린 답이 없으며, 좋거나 나쁜 답도 없으니 있는 그대로 솔직하고 성실하게 답변해 주시기 바랍니다.
여러분이 응답한 내용은 다른 사람에게 절대 공개되지 않으며, 오직 연구를 위해서만 사용될 것임을 약속드립니다.

한 문항도 빠뜨리지 마시고 모든 문항에 답하여 주셔야만 자료로서의 가치가 있으니 이 점에 유의해서 작성해 주시면 대단히 감사하겠습니다.

2017년 4월
서울대학교 아동가족학과 아동학전공
석사과정 : 허 영 진
지도교수 : 이 강 이

-답변 방법-

각 문항을 읽고, 문장의 내용이 내가 생각하는 것과 같다고 생각하는 단 한 곳에만 ○표 해주세요.

<예시 문항> 1. 나는 모든 활동을 할 때 내 의견을 자신 있게 말할 수 있다.

위 문장의 내용이 내 생각과	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
아주 똑같은 때 → ⑤에 체크	1	2	3	4	⑤
같은 때 → ④에 체크	1	2	3	④	5
비슷할 때 → ③에 체크	1	2	③	4	5
다를 때 → ②에 체크	1	②	3	4	5
전혀 다를 때 → ①에 체크	①	2	3	4	5

* 답한 것을 고칠 경우 표시한 것을 지우고, 다른 번호 칸에 다시 표시해주면 됩니다.



❖ 다음은 여러분의 방과 후 시간 활용에 대해 알기 위한 것입니다. 방과 후 시간은 학교 수업시간 이외의 시간 및 주말을 의미합니다. 지난 일주일의 생활을 돌이켜 보며, 평일과 주말로 나누어 예시 같이 기록해 주세요.

1) 평일 (월요일~금요일)

학교 수업이 끝나는 시간은 몇 시 몇 분인가요? 시 분

학교에 가는 날(평일) 잠자리에 드는 시간은 보통 몇 시 몇 분인가요? 시 분

평일(월-금)에는 학교 수업이 끝나고 잠자리에 들기 전까지의 시간동안에, 다음의 여러 가지 활동을 보통 몇 회 정도 하며, 해당 활동을 한 번 할 때 마다 시간을 얼마나 사용하나요?

활동 범주		활동	평일(월-금) 5일 동안 몇 번 하나요?	이 활동 한 번 할 때 사용하는 시간은?
예시		1. 자습·숙제	3 회	1 시간 분
		4. 친구와 만나서 대화·놀이	1 회	시간 분
학업 활동	방과 후 공부	1. 자습·숙제	회	시간 분
		2. 과외·학원	회	시간 분
		3. 방과 후 학교	회	시간 분
여가 활동	사회적 활동	4. 친구와 만나서 대화·놀이 (통화·카카오톡·채팅 포함)	회	시간 분
		5. 가족과 함께 시간 보내기 (식사·대화·가족회의 등)	회	시간 분
	소극적 여가 활동	6. 만화책 등 교과서 외 독서, TV, 인터넷, 음악 듣기 등	회	시간 분
	적극적 여가 활동	7. 운동, 동아리, 악기연주, 봉사, 공연, 자전거타기, 노래·댄스 등	회	시간 분

2) 주말 (토요일, 일요일)

학교에 가지 않는 주말에 일어나는 시간은 보통 몇 시 몇 분인가요? 시 분

학교에 가지 않는 주말에 잠자리에 드는 시간은 보통 몇 시 몇 분인가요? 시 분

주말(토, 일)에는 일어나서 잠자리에 들기 전까지의 시간동안에, 다음의 여러 가지 활동을 보통 몇 회 정도 하며, 해당 활동을 한 번 할 때 마다 시간을 얼마나 사용하나요?

활동 범주		활동	주말(토, 일) 동안 몇 번 하나요?	이 활동 한 번 할 때 사용하는 시간은?
학업 활동	공부	1. 자습·숙제	회	시간 분
		2. 과외·학원	회	시간 분
여가 활동	사회적 활동	3. 친구와 만나서 대화·놀이	회	시간 분
		4. 가족과 함께 시간 보내기	회	시간 분
	소극적 여가 활동	5. 독서, TV, 인터넷 등	회	시간 분
	적극적 여가 활동	6. 운동, 악기연주, 가족여행 등	회	시간 분



- ❖ 앞서 여러분은 지난 주 동안의 생활을 돌이켜보며, 자신이 학습과 여가 생활에 보내는 시간에 대해 생각해 보았습니다.
- ❖ 다음은 여러분이 이렇게 학습과 여가에 사용하는 시간이 균형적이라고 생각하는지 알기 위한 것입니다. 각 문항의 내용이 여러분이 평소에 학습과 여가 시간에 대해 생각하는 것과 일치하는 정도를 생각하셔서 솔직하게 응답해 주십시오.
- 해당하는 곳에 **○**표 해주시기 바랍니다.

	문항	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
1	나는 여가에 쓰는 시간이 학습에 쓰는 시간에 비해 적다.	1	2	3	4	5
2	나는 여가활동에 관심을 둘 여유가 없다.	1	2	3	4	5
3	나는 요즘 내가 하고 있는 여가 생활만으로는 불만족스럽다.	1	2	3	4	5
4	나는 학습 시간과 여가 생활을 적절히 조화시키는 것이 어렵다.	1	2	3	4	5
5	나는 학습에 대한 걱정 없이 마음을 푼 놓고 여가 활동을 즐기기가 꽤 오래 되었다.	1	2	3	4	5

- 활동 예시 -

* 학습 시간: 학교 정규 수업 시간 외에 하는 방과 후 공부(자습, 숙제, 과외, 학원, 방과 후 학교)

* 여가 활동: 친구와 만나서 대화하거나 놀기, 카카오톡 등 채팅, 가족과 보내는 시간, 만화책 읽기 등 독서, 인터넷 서핑, TV시청, 음악 듣기, 운동, 동아리 활동, 봉사활동 등

- ❖ 다음은 여러분의 특성에 관한 질문입니다.
- 바람직한 답이 아닌 있는 그대로 자신과 일치하는 곳에 **○**표 해주시기 바랍니다.

	문항	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
1	나는 어떤 문제의 근본적인 원인을 잘 파악해서 해결방법을 찾는데 자신이 있다.	1	2	3	4	5
2	나는 모둠 활동을 할 때 내 의견을 자신 있게 말할 수 있다.	1	2	3	4	5
3	나는 모둠 활동을 하면서 전략을 짤 때, 우리 모둠에 큰 도움이 될 자신이 있다.	1	2	3	4	5
4	나는 학업에 대한 목표를 잘 세운다.	1	2	3	4	5
5	나는 어떤 문제를 해결해야 할 때, 다른 사람에게 자신 있게 도움을 요청할 수 있다.	1	2	3	4	5



	문항	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
6	나는 친구들에게 내가 가진 정보를 자신 있게 발표할 수 있다.	1	2	3	4	5
7	나는 어려운 상황에 처했을 때, 어려움으로부터 벗어나기 위한 여러 가지 방법을 생각해 낼 수 있다.	1	2	3	4	5
8	나는 요즘 나의 목표를 향해 힘차게 나아가고 있다.	1	2	3	4	5
9	어떤 문제든지 그 문제를 해결할 수 있는 방법은 다양하다.	1	2	3	4	5
10	지금 내 인생은 꽤 성공적이다.	1	2	3	4	5
11	나는 요즘 내가 하고 있는 학습이나 활동의 목표를 이루기 위한 다양한 방법을 생각해 낼 수 있다.	1	2	3	4	5
12	최근에 내가 스스로 계획한 목표들이 잘 달성되고 있다.	1	2	3	4	5
13	나는 내가 하는 일에 어려움이 생기면, 그것을 참고 극복하기가 어렵다.	1	2	3	4	5
14	나는 보통 어려움을 겪을 때 다양한 방식으로 잘 대처한다.	1	2	3	4	5
15	나는 어떤 일을 해야 할 때, '그래, 이건 나 혼자 힘으로 할 수 있어.'라고 생각한다.	1	2	3	4	5
16	나는 학교나 집에서 스트레스를 받는 일이 있어도 침착하게 대처한다.	1	2	3	4	5
17	나는 과거에 어려운 일을 잘 해결하는 경험을 했기 때문에 힘든 일을 잘 이겨낼 수 있다.	1	2	3	4	5
18	나는 시험 문제를 풀다가 답이 확실하지 않다는 느낌이 있어도, 주로 좋은 결과를 기대한다.	1	2	3	4	5
19	나는 하고 있는 일이 도중에 꼬이면, 그 일은 결국 잘 안될 것이라고 생각하는 편이다.	1	2	3	4	5
20	나는 항상 모든 일의 밝은 면을 보려고 한다.	1	2	3	4	5
21	나는 내가 하는 일이 언제나 잘 될 것이라 생각한다.	1	2	3	4	5
22	내가 맡은 일은 결코 내가 원한대로 되지 않는다.	1	2	3	4	5
23	나는 힘든 일이 있으면 좋은 일도 있다고 생각한다.	1	2	3	4	5



❖ 다음은 평소 부모님이 여러분을 대하는 태도에 대해 어떻게 느끼고 있는지 알아보는 것입니다.
바람직한 답이 아닌 있는 그대로 자신이 느끼는 바와 일치하는 곳에 O표 해주시기 바랍니다.

	문항	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
1	부모님은 평소 내 머리를 쓰다듬는 등 애정표현을 즐겨한다.	1	2	3	4	5
2	우리 부모님은 나와 대화를 자주한다.	1	2	3	4	5
3	나는 내 생각이나 의견을 우리 부모님에게 편하게 말한다.	1	2	3	4	5
4	우리 부모님은 내 이야기에 귀 기울여 잘 들어준다.	1	2	3	4	5
5	나는 부모님이 하라는 대로 따르기가 힘들다.	1	2	3	4	5
6	부모님은 화가 나 있으면 내가 사소한 잘못만 해도 날 때린다.	1	2	3	4	5
7	내가 부모님 결정에 따르지 않으면 부모님은 신경질을 낸다.	1	2	3	4	5
8	내가 우는 소리를 들으면 부모님은 언제나 빨리 달려온다.	1	2	3	4	5
9	내가 힘들 때 우리 부모님은 나를 격려해주고 힘이 되어준다.	1	2	3	4	5
10	내가 아플 때 우리 부모님은 나를 돌봐주고 간호해준다.	1	2	3	4	5
11	내가 기분이 상해 있을 때 우리 부모님은 내 기분을 풀어주려 노력한다.	1	2	3	4	5
12	부모님은 내가 갖고 싶은 것(물건, 옷)을 말하면 잘 사준다.	1	2	3	4	5
13	우리 부모님은 나와 친구처럼 가깝게 지낸다.	1	2	3	4	5
14	우리 부모님은 내가 원하는 만큼의 자유를 준다.	1	2	3	4	5
15	우리 부모님은 나와 많은 시간을 함께 보낸다.	1	2	3	4	5
16	우리 부모님은 나의 마음을 이해하거나 칭찬하기보다는 잘못을 지적하고 혼낸다.	1	2	3	4	5



	문항	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
17	우리 부모님은 내 행동이 마음에 들지 않으면 큰 소리로 야단친다.	1	2	3	4	5
18	내 생각이 부모님과 다르면 부모님 마음대로 결정한다.	1	2	3	4	5
19	우리 부모님은 어떤 일을 허락해놓고 나중에는 못하게 한다.	1	2	3	4	5
20	부모님은 내가 필요한 것을 말하면 제 때 공급해준다.	1	2	3	4	5
21	부모님은 내가 좋아하는 음식을 자주 먹을 수 있게 해준다.	1	2	3	4	5
22	친구문제로 내가 힘들어도 우리 부모님은 나보고 잘하라고만 말한다.	1	2	3	4	5
23	우리 부모님은 모든 면에서 남보다 잘해야 한다고 강조한다.	1	2	3	4	5
24	우리 부모님이 나에게 너무 많은 것을 기대해 부담스럽다.	1	2	3	4	5
25	내가 아무리 공부를 열심히 해도 부모님은 더 잘하길 원한다.	1	2	3	4	5



❖ 다음은 일반적 사항에 대한 질문입니다. 각 문항을 읽고 해당하는 곳에 V표 또는 적절한 답을 적어 주세요.
응답한 개인정보는 반드시 비밀로 보장되오니, 솔직하게 응답해주세요.

1. 성별은 무엇입니까?

☐ ① 남 ☐ ② 여

2. 몇 학년입니까?

☐ ① 5학년 ☐ ② 6학년

3. 현재 함께 살고 있는 보호자(어른)에 모두 표시해 주세요.

☐ ① 아버지 ☐ ② 어머니 ☐ ③ (외)할아버지 ☐ ④ (외)할머니
☐ ⑤ 기타(함께 살고 있는 사람: _____)

4. 형제·자매 관계는 어떻게 되나요?

우리 집에는 남자 형제 _____ 명, 여자 형제 _____ 명이 있고,

그 중에 나는 ☐ ① 첫째 ☐ ② 둘째 ☐ ③ 셋째 이상 또는 막내 ☐ ④ 외동

5. 부모님은 학교를 어디까지 다니셨나요? 부모님께서 최종적으로 완전히 마치신(졸업한) 학교를 표시해 주세요.

	중학교 졸업	고등학교 졸업	전문대(2·3년제) 졸업	4년제 대학 졸업	대학원 재학 이상 (석사, 박사)	잘 모르겠음
아버지	①	②	③	④	⑤	⑥
어머니	①	②	③	④	⑤	⑥

6. 부모님의 직업에 대한 질문입니다. 부모님 각각에 대해 응답해주세요.

	전문기술직	사무관리직	판매서비스직	생산노동직	개인사업	주부	그 외 (작성해주세요)
아버지	①	②	③	④	⑤	⑥	
어머니	①	②	③	④	⑤	⑥	

• 전문기술직: 연구직, 교사, (한)의사, 약사, 법률가 등 • 사무관리직: 은행원, 공무원, 회사원 등

• 판매서비스직: 미용사, 보험, 배달원 등 • 생산노동직: 공장근로자, 가사도우미 등 • 개인사업: 세탁소, 식당, 개인택시기사 등

7. 여러분이 생각하는 우리 가정의 형편(경제 수준)은 다음 중 어디에 해당하나요?

▶ 응답 내용에 대한 비밀은 보장되오니 솔직하게 응답해주세요.

← 못산다		중간 수준이다		→ 잘산다	
①	②	③	④	⑤	

- 많은 문항에 정성껏 답변해주셔서 감사합니다☺

답을 안 한 문항이 있는지 다시 한 번 꼭 확인해주시기 바랍니다-



<부록 2> 부모자녀관계 탐색적 요인분석 결과

		요인분석	
	문항번호	자율·지지형	과보호·기대형
친밀·지지	Q2	.75	
친밀·지지	Q13	.74	
친밀·지지	Q4	.73	
친밀·지지	Q15	.73	
친밀·지지	Q9	.72	
친밀·지지	Q3	.70	
친밀·지지	Q11	.69	
친밀·지지	Q1	.67	
친밀·지지	Q10	.65	
친밀·지지	Q8	.57	
허용·지원	Q14	.54	
허용·지원	Q20	.53	
허용·지원	Q21	.50	
허용·지원	Q12	.49	
과잉기대	Q24		.74
과잉기대	Q23		.74
권위·통제	Q7		.71
권위·통제	Q17		.70
과잉기대	Q25		.70
권위·통제	Q18		.68
권위·통제	Q6		.66
권위·통제	Q19		.65
권위·통제	Q16		.64
과잉기대	Q22		.44
권위·통제	Q5		.40
고유치		6.81	5.55
설명변량(%)		27.26	22.20

<부록 3> 아동의 성별과 학년에 따른 긍정심리자본 이원분산분석

	변동원	제곱합	자유도	평균제곱	F
긍정심리자본	성별	.18	1	.18	.54
	학년	.04	1	.04	.12
	성별×학년	1.25	1	1.25	3.66
	오차	243.24	713	.34	

* $p < .05$, ** $p < .01$.

Abstract

The Effect of Perceived
Parent-child Relationship on
5-6th Grade Students'
Positive Psychological Capital
: The Balance between Academic and
Leisure Domains as a Mediator

Huh, YoungJin

Dept. of Child Development & Family Studies

The Graduate School

Seoul National University

Positive psychological capital(PPC) refers to individual's positive psychological state of development characterized by efficacy, hope, resilience, and optimism. PPC is used as a coping resource to adapt well when pre-adolescence youths confront diverse uncertain changes. The purposes of this study are (1) to investigate the normative variations in PPC, parent-child relationship, and perceived balance between academic and leisure domains with the variables of gender

and grade, (2) to examine the probable links among PPC, parent-child relationship, and perceived balance between academic and leisure domains, (3) to identify whether parent-child relationship would impact PPC and perceived balance between academic and leisure domains respectively, and (4) to investigate the mediating role of perceived balance between academic and leisure domains on the relations between parent-child relationship and PPC.

Seven hundred and seventeen students (309 of fifth grade and 408 of sixth grade) were recruited from 4 elementary schools located in Seoul, Incheon, Daegu and Busan. Data on PPC, parent-child relationship, and perceived balance between academic and leisure domains was collected by survey. The statistical methods used for the data analysis were frequency, percentile, mean, standard deviation, two-way ANOVA, Pearson's correlations and hierarchical multiple regression analysis by using the SPSS 22.0 program.

The major findings of the study are as follows:

First, the mean score of PPC was slightly above the median with no related effect based on gender and school grade. Regarding the parent-child relationship, boys were more discerning of overprotective and over-anticipating parenting than girls. In the case of autonomy-supportive parent-child relationship, there were no gender and grade-related effects found. Compared with 6th graders, the 5th graders' level of perceived balance between academic and leisure domains was higher.

Second, PPC was significantly related to perceived parent-child relationship and level of balance between academic and leisure domains. In addition, parent-child relationship and the balance between academic and leisure domain were also related to each other. Specifically, in the case of autonomy-supportive parent-child

relationship, correlations with PPC and the balance between academic and leisure domains were all positive. However, in the case of overprotective and over-anticipating parent-child relationship, correlations with PPC and the balance between academic and leisure domains were all negative. PPC and the balance between academic and leisure domains were positively correlated.

Third, perceived parent-child relationship had a significant impact on both PPC and the balance level between academic and leisure domains. Youth with high levels of PPC and balance between academic and leisure domains were those with high autonomy-supportive parent-child relationship and low overprotective and over-anticipating parent-child relationship.

Lastly, child perceived balance between academic and leisure domains had a mediating effect on child perceived relationship with parents to PPC. These effects remained significant even after controlling socio-demographic variables such as child's gender, grade, parents' academic backgrounds and subjective economic level.

These results suggest that high autonomy-supportive and low overprotective and over-anticipating parent-child relationship facilitate development of PPC and increase the balance level between academic and leisure domains. Child perceived relationship with parents not only has a direct impact on PPC, but also an indirect impact on it with mediation of the balance between academic and leisure domains. In this regard, parents need to grant autonomy and decrease over-protectiveness and over-anticipation to children in order to support the development of PPC.

keywords : Positive psychological capital, Autonomy-supportive parent-child relationship, Overprotective and

over-anticipating parent-child relationship,

Balance between academic and leisure domains

Student Number : 2015-21735